MINISTERUL
ÎNVĂȚĂMÎNTULUI
Institutul
de științe
pedagogice

EDUCAȚIA INTELECTUALĂ

STUDII CONSTATATIVE ȘI PROSPECTIVE

EDITURA
DIDACTICĂ
ȘI PEDAGOGICĂ

Un învățămînt modernizat va înzestra tineretul cu noi modele de gîndire și cu un bagaj de abilități intelectuale, îi va insufla spirit creator, inițiativă și dorința de aplicare a ideilor, dar va cultiva cu stăruință un număr de calități moral-filozofice care sporesc valoarea omului, fecundînd creația lui : sentimentul marilor idei, adeziune la idealurile superioare, dispoziția de a medita.

GEORGE VĂIDEANU

MINISTERUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

EDUCAȚIA INTELECTUALĂ

STUDII CONSTATATIVE ȘI PROSPECTIVE

Autori : prof. dr. GEORGE VĂIDEANU
PELAGHIA POPESCU
TIBERIU POPESCU
IACOB IRIMIA
Coordonator : prof. dr. GEORGE VĂIDEANU

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ
BUCUREȘTI, 1971

Redactor : VANUȘ NEAMȚU
Tehnoredactor : ANA ȚIMPĂU
Grafician copertă : CONSTANTIN GULUȚĂ

PREFAȚĂ

Educația intelectuală *este una din cele mai importante componente ale procesului pedagogic, dar și una din cele mai complexe și mai grele probleme. Nu-i părinte de copil, care să nu dorească fierbinte ca fiul său să dispună de un intelect superior, nu-i profesor care să nu aspire la asigurarea unei puternice dezvoltări intelectuale a elevilor săi și nu-i stat care să nu fie interesat în înflorirea și valorificarea maximă a cît mai multor inteligențe. Ca atare, educația intelectuală ocupă un loc de frunte în studiile de pedagogie.*

Totuși, dacă educația intelectuală ca act *este în afară de orice discuție, ca* problemă, *ea este una care a dat și dă naștere la vii controverse. Așa, de exemplu,* iluminismul *și, cu deosebire,* Herbart *și herbartianismul, marii admiratori ai tezei că omul valorează în primul rînd prin cultura lui — văzută ca o comoară de idei, concepeau educația intelectuală ca un amplu proces de pregătire a capacității de asociere a ideilor, justificată prin ipoteza că inteligent ar fi omul care poate da răspunsuri bune și prompte, fiind capabil să facă rapid corecte asociații de idei.*

Dar cu privire la această teză au apărut cu vremea critici de principiu, ceea ce a dus la formularea altei teze, a teoriei că o bună educație intelectuală ar fi acel proces de îndrumare și de stimulare a copilului ca să gîndească în mod ordonat, sistematic, realist *și* critic. *O astfel de educație urmărește dezvoltarea prin exerciții a operațiilor fundamentale ale gîndirii, a inducției, deducției, a analogiei, a analizei și sintezei, a generalizării etc. Urmarea acestei teorii a fost o orientare a procesului educației intelectuale pe linie așa zis* formală, *în direcția unei educații denumită de asemenea* formală.

Întîmpinată cu viu interes, noua concepţie a primit ulterior accente şi suplimentări noi, care trebuie să fie reţinute. Printre altele, s-a atras atenţia că, omul avînd în viaţă mare nevoie de cunoştinţe, în chiar procesul culturii formale profesorul trebuie să facă atît o transmitere de cunoştinţe (cultură informaţională), *deci să asigure o dezvoltare a gîndirii* reproductive, *cît şi o pregătire pentru gîndirea productivă*, creatoare *(Otto Schoz); mai mult, azi se cer noi activităţi subsidiare, cum ar fi: educaţia simţurilor (ca factori de recepţie a materialului de cunoaştere), cultivarea intereselor cognitive şi a imaginaţiei ştiinţifice, dezvoltarea sentimentelor intelectuale şi formarea voinţei de a studia. Cercetările actuale de specialitate abordează educaţia intelectuală din două mari puncte de vedere:* constatativ, *ca să se stabilească bilanţul a ceea ce s-a realizat în privinţa educaţiei intelectuale şi ameliorativ, ca să se descopere cele mai bune metode, conţinuturi de idei şi mijloace didactice, cu care se poate asigura o creştere a inteligenţei.*

Este deci clar că educaţia intelectuală reprezintă o problemă pe cît de importantă, pe atît de complexă şi de urgentă, cu deosebire pentru epoca noastră, caracterizată printr-o mare trebuinţă de oameni cu înalt nivel intelectual, capabili să ţină pasul cu progresul ştiinţei şi al tehnicii contemporane.

*

Salutăm cu deosebită bucurie publicarea lucrării Educaţia intelectuală, *care se inserează cu un profil original în mişcarea de cercetare a marilor probleme pedagogice.*

Apreciind sincer şi cu un viu interes toate cercetările de pedagogie desfăşurate cu metode ştiinţifice, găsesc că lucrarea prof. dr. George Văideanu, Pelaghia Popescu, Tiberiu Popescu şi Iacob Irimia are meritul de a fi abordat de pe poziţii ferme o problemă de foarte mare importanţă, realizînd un studiu constatativ asupra stării educaţiei intelectuale din şcoala noastră dar, fireşte, şi cu accente ameliorative şi prospective.

Realizată cu perspicacitate, lucrarea a condus pe autori la un şir de constatări care, pe de o parte, reflectă o cunoaştere fundamentată a învăţămîntului nostru, iar pe de alta, oferă premise pentru o acţiune de perfecţionare a educaţiei respective. Înarmaţi cu astfel de constatări, autorii fac trecerea de la datele de ordin constatativ privind educaţia intelectuală la un studiu privitor la înnoirea educaţiei intelectuale, propunînd soluţii valoroase.

Aşteptăm cu interes ca autorii, pornind tocmai de la constatările făcute, să procedeze la noi cercetări şi experimente de ordin mai ales ameliorativ, spre a stabili metodele, conţinuturile de idei şi mijloacele didactice cele mai bune pentru dezvoltarea gîndirii şcolarilor.

Pentru aceasta ei au totul la îndemînă: pregătire pedagogică şi, ca cercetători, energie şi interes, aplicaţie pentru analiza unor astfel de probleme.

Limitîndu-ne la aceste scurte însemnări, ne exprimăm convingerea că lucrarea de faţă va fi nu numai întîmpinată cu interes, dar şi folosită de cadrele didactice în desfăşurarea activităţii lor educaţionale; totodată, sperăm că ea va constitui un exemplu şi un îndemn pentru tratarea unor subiecte analoge în lucrări a căror publicare să asigure o îmbogăţire a literaturii pedagogice româneşti.

Prof. dr. doc. ŞTEFAN BÂRSĂNESCU
Membru corespondent al Academiei R.S.R.

Capitolul I

EDUCAȚIA INTELECTUALĂ — PROBLEMATICĂ ȘI INVESTIGAȚIE*

George Văideanu

Este adevărat că „organizarea activității intelectuale este, după cum afirmă Clark Keer, o mare întreprindere, care a luat un elan extraordinar de cînd a fost lansată, acum două milenii și jumătate, de antichitatea greacă"[1]. Un istoric al problemei ar fi pasionant și util, însă ar reprezenta el însuși o mare și dificilă întreprindere.

Lucrarea de față are obiective limitate și, în același timp, îndeajuns de complexe pentru a nu îngădui abordarea istorică a domeniului. Vom încerca însă o succintă analiză a problemei educației intelectuale în publicistica contemporană.

1. **Tema educației intelectuale în lucrări și dezbateri.** În manualele și tratatele pedagogice contemporane apărute în alte țări, abordarea temei educației intelectuale stă sub semnul imperativelor generate de epoca noastră, fiind în căutarea unor soluții echilibrate în raport cu cei doi poli : solicitările cultural-științifice și posibilitățile sau aspirațiile spirituale ale individului[2]. Să reținem în folosul aprecierilor și concluziilor

---

* Cercetările noastre au fost încheiate în anul 1969, iar lucrarea a fost predată la tipar înainte de apariția documentelor de partid din iulie 1971. Măsurile luate pe baza acestor documente au înlăturat sau sînt pe cale de a elimina multe din insuficiențele semnalate de noi în paginile lucrării de față.

[1] Clark Keer, *Métamorphose de l'Université*. Traduction de l'américain, Editions Economie et humanisme, Paris, 1967, p. 128.

[2] Vezi : A. Kriekemans, *Pédagogie générale*, Louvain-Paris, 1967, pp. 161—171 ; René Hubert, *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris, 1965, pp. 340—377 (L'éducation intellectuelle) și pp. 493—539 (Les méthodes de culture intellectuelle) ; Nicolaas Perquin, *Pädagogik*, Patmos-Verlag, Düsseldorf, 1961, pp. 56—69 ; Wincenty Okoń, *Bazele învățămîntului general*, Editura Nasza Ksiogalnia, (trad. internă). Varșovia, 1967.

care vor urma că orice profesor sau viitor profesor, moralmente obligat să consulte un manual sau un tratat, își va însuși o anumită reprezentare despre educația intelectuală ca formație încorporată în educația integrală, va reține o anumită terminologie, proprie domeniului, și, mai ales, un număr de probleme centrale de o factură nouă, care se pun, deopotrivă, pentru cercetători și practicieni :

— Integrarea științei și a artei contemporane în învățămînt și analiza axiologică a conținutului învățămîntului.

— Reelaborarea conceptului de cultură generală elementară sau liceală.

— Reevaluarea tabloului calităților gîndirii, stabilirea unor noi priorități și a unor modele de gîndire superioare și eficiente.

— Inovarea tehnicilor didactice specifice educației intelectuale.

— Amplificarea și revizuirea bagajului de abilități intelectuale.

— Transformarea viziunii profesorului asupra obiectivelor învățămîntului și a relației educator-educat.

Remarcabilă și folositoare pentru educator este grija constantă a autorilor de manuale sau tratate de a-l introduce în problematica nouă a educației intelectuale, ferindu-l de soluțiile facile, de exagerări și de unilateralitate. Recunoscînd maturizarea spirituală ca scop al educației și pronunțîndu-se pentru rezultate stabile și temeinice, N. Perquin previne asupra inconvenientelor accelerării educației : „Încercarea de a grăbi maturizarea intelectuală duce la tulburări în dezvoltare"[3]. Militînd pentru sporirea ponderii formative a valorilor științifice și tehnice, A. Kriekemans are grijă să introducă și reacția la exagerarea probabilă : „Trebuie să combatem superstiția tehnică, care consideră realitatea doar ca ansamblu de bunuri de stăpînit, superstiția scientistă, superstiția utilitaristă și toate formele actuale de superstiții. Educația intelectuală care ar forma utilitariști, decepționați, blazați, nihiliști, cinici sau disperați, n-ar fi, după părerea mea, demnă de acest nume"[4].

[3] *Op. cit.*, p. 64 .
[4] *Op. cit.*, p. 171.

Tratat, așadar, nu numai din punct de vedere psihologic și logic, ci și din unghi *filozofic*, capitolul „Educația intelectuală" îi lămurește sau îi reamintește educatorului *scopul mai înalt și mai îndepărtat* pe care el trebuie să-l urmărească. Or, perfecționarea formației intelectuale a elevilor și a studenților va depinde totdeauna mult de capacitatea profesorilor de a lucra nu numai ca buni specialiști, ci și ca pedagogi ai specialităților, înscriindu-și efortul în perspectiva idealului educațional.

Studiile și cercetările psihopedagogice desfășurate astăzi în domeniul atît de marcat de transformări și dispute ale educației intelectuale școlare sînt foarte numeroase, dar lucrările monografice rămîn puține.

În toate cercetările, dominantă este preocuparea insistentă de *inovare a educației intelectuale*. Ea pleacă de la declararea unor nemulțumiri și, spre binele cauzei, criticile aduse actualei organizări a educației intelectuale îi apropie mult pe specialiști. În lucrări[5] și la diferitele manifestări științifice[6] se vehiculează un număr de idei care trebuie reținute :

— Se impune o deplasare a accentului de pe conținutul învățămîntului pe obiectivele și sarcinile lui. „Nu ne interesează reflectarea pasivă și mecanică a cunoștințelor despre lume în intelectul elevilor, ci educarea lor intelectuală, deci formarea unei atitudini caracterizate prin atașamentul profund față de știință, dragostea față de adevăr, înclinația de a aprofunda cunoștințele și, totodată, priceperea de a folosi cunoștințele dobîndite", scrie Wincenty Okoń.

[5] Vezi de ex. : Robert Dottrens, *Éduquer et instruire*, Nathan-UNESCO, 1966 (vezi și ediția românească a lucrării, Editura didactică și pedagogică, 1970) ; I. Lerner, *Despre problema principiului cercetării în predare*, în „Sovetskaia Pedagogika", Moskova, nr. 10/1963 ; J. Gowon, G. Demos, E. Torrance, *Creativity : Its Educational Implications*, John Wiley et Sons, New York — London — Sydney, 1967 ; J. Bruner, *The Process of Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1960 ; Wincenty Okoń, *Bazele învățării pe probleme*, Varșovia, 1964 ; Möller B. — Möller C., *Perspektiven der didaktischen Forschung*, München — Basel, Reinhardt Verlag, 1966.
[6] Centro Europeo dell'Educazione, Nuovi Colloqui su l'Educazione Scientifica, Fratelli Palombi Editori, Roma, 1967 ; Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, Actes et colloque national, Dunod, Amiens, 1968 ; l'Association Internationale des Sciences de l'Éducation, Textes et exposés des séances pleinières, Congrès International, Varsovie, 1969.

— Creativitatea, cu ansamblul de factori intelectuali, volitivi și afectivi care o compun și o alimentează, devine un obiectiv primordial al educației intelectuale.

— În raport cu noile obiective, învățămîntul tradițional, realizat prin predare și pe bază de autoritate, are un număr de inconveniente: elevii primesc cunoștințe de-a gata — generalizări și concluzii; profesorul predă, iar elevii sînt puși să memoreze și să reproducă; accentul se pune pe tehnica predării și nu pe randamentul ei; atenția profesorului este concentrată spre conținutul instruirii și nu spre interesele și eforturile elevilor; predarea se realizează rapid și uniform, fapt care diminuează valoarea formativă a învățămîntului; tendința spre enciclopedism și ambiția specialiștilor de a preda cît mai mult fac ca programele, manualele și lecțiile să rămînă aglomerate. De aici, orientarea insistentă spre metodele euristice. „Deși nu toate, scrie E. Torrance, multe lucruri pot fi învățate mai eficient și mai economicos în modalitate creatoare decît pe bază de autoritate"[7].

— Formele și metodele controlului tradițional sînt parțiale și puțin eficiente. Multe dintre erorile elevilor nu sînt depistate sau, în cazul depistării, nu sînt corectate sau nu sînt inteligent folosite pentru fortificarea gîndirii lor.

Factorii cărora li se acordă prioritate în procesul de transformare a educației intelectuale, ca și soluțiile elaborate experimental sau teoretic prezintă însă o mare diversitate, iar o sinteză rămîne dificilă nu numai pentru educatori, ci și pentru cercetătorii specializați. Unii acordă prioritate factorilor obiectivi, alții — celor subiectivi. Pentru primii, direcțiile și tendințele afirmate în știința contemporană trebuie să prezideze opera de restructurare a conținutului învățămîntului și de inovare a tehnicilor didactice; ei pleacă de la exigențele de ordin științific și social, considerînd că acțiunea instructiv-educativă reprezintă un efort formativ relativ unitar, în vederea satisfacerii acestor exigențe. Pentru alți specialiști, fideli tezelor mereu actuale și mereu reînnoite ale „Educației noi", o bună educație intelectuală trebuie să plece de la înclinațiile, predispozițiile și interesele cognitive ale elevilor, diferențiindu-se la maximum ca tehnică și conținut. În

[7] J. Gowon, G. Demos, E. Torrance, *op. cit.*

accepțiunea moderată, imperativul „să plecăm de la copil" (vom Kinde aus) nu desființează obiectivele comune, general valabile și nici nu relativizează conceptul de cultură generală, dar tratează valorile științifice ca mijloace formative, îndreptînd mereu atenția spre afirmarea și dezvoltarea elevului. În accepțiunea exagerată, tezele „Educației noi" pot duce la pierderea din vedere a idealului pedagogic, la relativizarea valorilor specifice umanității și la diminuarea potențialului volitiv al elevilor.

Nimeni nu mai consideră astăzi satisfăcătoare soluția împrospătării programelor prin reduceri și adăugiri de teme. Dar, în timp ce unii cercetători se declară mulțumiți cu o restructurare a conținutului disciplinelor tradiționale, care să permită încorporarea organică a temelor noi, alții consideră că viitorul ne obligă la o restructurare profundă a culturii generale elementare și liceale[8], în speță a conținutului prin care se realizează educația elevilor; altfel vor trebui să fie selecționate și organizate valorile științifice și altfel vor trebui ele să fie puse în lucru în vederea formării unei gîndiri caracterizate prin receptivitate, flexibilitate, creativitate.

Ideea împrospătării și restructurării continue a informației științifice este admisă în unele cazuri fără rezerve, fără sesizarea implicațiilor de ordin etic și psihologic produse de această relativizare a valorilor oferite tineretului și de exagerare a anvergurii schimbărilor. Se consideră nu numai necesară, ci și pe deplin folositoare și convenabilă ideea schimbării, fără grija evidențierii tezaurului de principii permanente și a continuității marilor aspirații, continuitate tot atît de necesară sufletului omenesc ca și înnoirea. În alte cazuri, teza înnoirii radicale a culturii intelectuale este tratată de pe o poziție filozofică superioară, prevenindu-se exagerările și erorile posibile. Adolescentul sau tînărul care ar învăța dominat de sentimentul perisabilității apropiate a celor asimilate, care nu e de loc stimulat de sentimentul permanenței marilor idei și idealuri, ar deveni — în sensul spuselor lui A. Kriekemans, mai înainte citat — un ins dezabuzat, un

[8] Vezi: Pavel Apostol, Conceptul actual de cultură generală și implicațiile sale pentru perfecționarea învățămîntului de cultură generală, în: *Fundamenta paedagogiae*, I, Editura didactică și pedagogică, 1970, pp. 174—301.

cinic și nu un om de cultură modern, pregătit pentru educația permanentă.

Adaptarea educației intelectuale la exigențele globale ale societății viitorului e înțeleasă în modalități diferite din punct de vedere al angajării factorilor psihologici ai educaților. Majoritatea specialiștilor se îndreaptă spre ceea ce este esențial, dar nu și suficient pentru buna formare intelectuală a tineretului : calitățile și operațiile gîndirii sau abilitățile intelectuale. Fără îndoială, flexibilitatea și receptivitatea, imaginația sau generalizarea, ca și bagajul de abilități intelectuale sînt decisive pentru integrarea personalității într-o viață socială complexă și dinamică, dar înțelegerea profundă a marilor probleme ale lumii contemporane și funcționarea însăși a calităților și a operațiilor gîndirii sînt condiționate de resorturi psihologice mai adînci, de sentimentele intelectuale, de sentimentul marilor idei, de valoarea idealurilor persoanei, de receptivitatea estetică sau de meditația filozofică. „Motivația dată activității școlare, se stipulează într-o rezoluție a UNESCO, interesează cel puțin tot atît cît și cunoștințele de dobîndit, fiindcă ea formează spiritul și determină atitudini și conduite pe care individul le va păstra toată viața sa (...). Atunci cînd cultura este însușită sub înrîurirea unor mobiluri inferioare, utilitariste, egoiste, ea va servi egoismului sau instinctului de putere, diminuînd posibilitatea integrării sociale și a solidarizării. A-l face pe copil să învețe, fără ca el să resimtă trebuința de a învăța, fără ca el să aprobe, printr-o participare activă, scopurile investigației sale sau ale efortului său, înseamnă a-l supune prin intimidare sau cu forța unei legi, pe care el nu poate decît să o dezaprobe. Or, nu există rezultate și progrese reale în dezvoltarea personalității, fără o angajare totală și armonioasă a subiectului educat"[9].

Dacă ideea necesității unei transformări profunde a educației intelectuale a captivat spiritele și beneficiază de numeroase cercetări fundamentale sau fundamental-aplicative, în schimb, strategia acestei schimbări este concepută în mod di-

[9] UNESCO, Conférence sur l'hygiène mentale, UNESCO, Paris, 1952. Apud : Robert Dottrens, *Eduquer et instruire*, Nathan UNESCO, Vezi și : Wincenty Okoń, *Bazele învățămîntului general*, Editura Libraria Noastră, Varșovia, 1967, cap. „Învățarea prin trăire".

ferit. Unii promovează o concepție moderată și prudentă : „Menținerea statu quo-ului, recomanda la colocviul de la Amiens P. Bourdieu, este preferabilă cît timp nu dispunem de mijloace (care nu sînt numai economice, ci și teoretice) pentru a controla efectele unei inovări, oricît de indiscutabilă ar fi ea"[10]. Alții evidențiază valoarea cutezanței : „Colocviul de la Amiens, spunea cu același prilej rectorul R. Mallet, se desfășoară sub semnul cutezanței, căci cutezanța în epoca noastră de competiție face parte din înțelepciune"[11]. Viziunea educatorilor asupra procesului pe care-l înfăptuiesc și spiritul care animă relația profesor-elev încep să fie tratate cu mai multă atenție de către cercetători și să dobîndească o pondere mai mare în perfecționarea educației intelectuale. Devine tot mai evidentă ideea că, atît înainte de o restructurare a obiectivelor și a conținutului învățămîntului, cît și după o astfel de operație, esențial pentru mutația urmărită rămîne profesorul, prin viziunea și prin stilul său didactic. Expansiunea cercetării pedagogice, colocviile cadrelor didactice încheiate cu rezoluții și apeluri, unitățile școlare demonstrative, destinate propagării rezultatelor cercetării, reprezintă eforturi de îndepărtare a rutinei și de inovare a culturii psihopedagogice a educatorilor.

Toate măsurile și toate inovările propuse sau aplicate stau sub semnul întrebării cît timp nu sînt validate prin raportare la modelul educațional al viitorului. Sînt purtătoare ale viitorului numai acele inovări care, prin efectele produse, apropie modelul educațional existent de modelul dorit și căutat[12].

[10] Pierre Bourdieu, *Système et innovation*, în „Pour une école nouvelle", Actes de colloque national, Dunod, Amiens, 1968, p. 348.
[11] *Op. cit.*, p. 10.

[12] Mario Manacorda, *Contenu, méthodes et technologie de l'éducation* AISE, Congrès International, Varsovie, septembrie, 1969 ; A. I. Markouchevitch, *Le progrès scientifique-technique et la science à l'école* AISE, Congrès International, Varsovie, septembrie, 1969 ; Karl Frey, *Lehrplananalyse als Teil Curriculumforschung*, în : „Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft", nr. 1/1969 ; J. Fourastié, *Essai de morale prospective*, Editions Gonthier, Paris, 1966 ; Thomas Molnar, *The Future of Education*, Grosdet et Dunlap, New-York, 1961 ; Gotfried Hausmann, *Erfordernisse künftiger Schulbildung und Möglichkeiten ihrer Verwirklichung*, în „Die deutsche Schule", nr. 10—1966, pp. 575—589.

Care este idealul pedagogic al viitorului și care sînt coordonatele sistemului educațional capabil să asigure tineretului o formație intelectuală superioară? Criticile vehemente și de multe ori convingătoare la adresa actualelor obiective, conținuturi și tehnici didactice nu lipsesc. Schițele sau caracterizările sugestive ale educației de mîine devin frecvente și ele dobîndesc prestigiu, ca expresie a orientării prospective a pedagogiei contemporane. Dar, un sistem unitar și complex de cercetări fundamentale și de experimente, care să fi condus la o nouă formulă educațională, completă, armonioasă și multilateral verificată, formulă care să-și fi dovedit eficacitatea pe un eșantion național reprezentativ, nu s-a realizat încă nicăieri. Pentru dominarea schimbărilor dorite și căutate, utilă și demnă de atenție este opera celor care, invocîndu-l nu fără temeiuri pe Henri Bergson, reamintesc o idee tactică prețioasă: „Cum pentru a crea viitorul trebuie să înfăptuiești ceva în prezent, cum pregătirea a ceea ce va fi nu se poate face decît prin utilizarea a ceea ce a fost, viața se angajează încă de la început să păstreze trecutul și să anticipeze viitorul...; trecutul și viitorul înrîuresc unul pe celălalt, formînd o unitate indivizibilă: memoria și anticiparea constituie conștiința însăși"[13]. Astfel, ideea transformării se asociază organic cu aceea a continuității, iar cunoașterea prezentului și a trecutului furnizează material pentru inventarea și construirea viitorului.

Dacă ne îndreptăm spre manualele și cursurile apărute în România în perioada interbelică, vom constata că „educația intelectuală" constituie o temă centrală, tratată după planuri și concepții diferite, dar totdeauna cu sublinierea obiectivelor și a marilor sensuri care traversează acest proces. În *Pedagogia generală*, G. G. Antonescu, de exemplu, organizează o bună parte a tematicii lucrării sale în perspectiva țelurilor educației intelectuale: „Așa încît, scrie el în finalul capitolului, în educația intelectuală vom avea să ne preocupăm de trei grupe de probleme:

— Condițiile psihologice ale învățămîntului (copilul).

— Condițiile obiective ale învățămîntului (materia de învățămînt).

[13] H e n r i B e r g s o n, *L'énergie spirituelle*, Felix Alcan, Paris, 1969, p. 13.

— Modul de punere a elevului în contact cu materia de învățămînt (metodele de învățămînt)[14].

În manualul de pedagogie destinat învățătorilor și studenților, Ștefan Bârsănescu[15] are un capitol intitulat „Educația intelectuală și tehnica ei". Fără a-i rezerva un capitol, C. Narly, ca și alți autori, susține punctul de vedere, astăzi în mod sigur depășit, că didactica este o metodologie a educației intelectuale: „Cînd vorbim de mijloacele pedagogice s-ar părea că nu putem vorbi despre mijloacele educației intelectuale, ale sentimentului și ale voinței, ci numai de mijloacele educației și atît. Conștienți de faptul că orice mijloc educativ are o repercusiune totală, putem totuși trata problema mijloacelor în capitole deosebite (...). Vom avea atîtea metodologii cîte intenționalități am descoperit în atitudinile sufletești. Deci, o metodologie pentru educația inteligenței, *care se mai numește și didactică* (s.n.), o metodologie pentru educația sentimentelor și o metodologie pentru educația voinței"[16].

Se cuvine menționat și faptul că, în aceeași perioadă, problematica educației intelectuale era abordată într-un mare număr de studii sau lucrări cu valoare de manual. În *Psihologia educației*[17], de exemplu, D. Todoran consacră partea a II-a a lucrării temei „Învățare și educație", ocupîndu-se de formele învățării, de principiile învățării, de permanența învățării.

Studierea structurii manualelor și a cursurilor de pedagogie generală apărute la noi de-a lungul ultimelor două decenii prilejuiește o observație semnificativă, cu valoare explicativă pentru constatările care vor urma: din tabloul capitolelor[18], deci

[14] G. G. A n t o n e s c u, *Pedagogia generală*, ediția a V-a, Editura Scrisul românesc, Craiova, 1946, pp. 117—146.

[15] Ș t e f a n B â r s ă n e s c u, *Pedagogie*, Iași, 1932.

[16] C. N a r l y, *Pedagogie generală*, București, 1938, pp. 266—267.

[17] D i m i t r i e T o d o r a n, *Psihologia educației*, Sibiu, 1942, pp.283—405. Vezi și: E m. B r â n d z a, *Pedagogia școlară*, București, 1939 cap. Teoria lecțiunii; D u m i t r u M u s t e r, *Pregătirea pedagogică teoretică a profesorului secundar*, București, 1938, cap. Învățămînt. Instrucție — Educație. pp. 60—71.

[18] În *Dicționar pedagogic* vol. I, traducere din l. rusă, Editura didactică și pedagogică, București, 1963, pp. 392—394, se rezervă „Educației intelectuale" un articol substanțial. În *Dicționar de pedagogie contemporană* sub redacția Acad. Ștefan Bârsănescu, Ed. Enciclopedică, București, 1969, pp. 98—99, la articolul „Educația intelectuală" se relevă obiectivele și sensurile noi ale acestui important proces.

din cuprinsul anunțat la începutul sau la sfîrșitul lucrării, *lipsește tema „educația intelectuală“*[19]. Această absență devine greu explicabilă cînd, la cercetarea subcapitolului intitulat de regulă „Componentele educației multilaterale comuniste“, constatăm că educația intelectuală este considerată — în spiritul filozofiei materialist-dialectice și pe baza unor citate pertinente din clasicii marxism-leninismului — ca fiind fundamentală pentru formația integrală a omului. Ea dispune, în acest cadru, de un paragraf în general nu prea bine realizat. Dar, spre deosebire de celelalte componente sau forme ale educației, educația intelectuală, ca proces cu obiective proprii, nu mai este reluată într-un capitol special consacrat ei. Este adevărat că la o cercetare a conținutului părții centrale a oricărei pedagogii generale — didactica —, se poate constata că problematica educației intelectuale este abordată în manualele în discuție, însă într-o *modalitate difuză, lipsită de pregnanță și de sistem*. Cum vom vedea, această eludare nu putea rămîne fără consecințe, nici în planul logic, în ordonarea și integrarea multitudinii normelor și indicațiilor conținute de temele de didactică, nici în formarea viziunii profesorilor asupra configurației educației integrale.

Dacă manualele de pedagogie[20] au ocolit pînă de curînd tema „educația intelectuală“, studiile[21] și cercetările experimentale au abordat în schimb multiple aspecte ale ei. În ultimul timp se accentuează orientarea spre o renovare profundă a educației intelectuale. Există în Institutul de științe pedagogice experimente promițătoare pentru un număr de

[19] În lucrarea V. Țîrcovnicu, V. Popeangă, *Pedagogia generală*, București, Editura didactică și pedagogică, 1970, se tratează educația intelectuală într-un capitol special.

[20] V. Caraba și A. Cazacu, în volumul *Sistemul muncii educative în liceu*, sub red. P. Bărbulescu, București, Editura didactică și pedagogică, 1970, pp. 65—109, capitolul: „Schiță metodică privind educația intelectuală în liceu“

[21] Vezi de exemplu: Al. Roșca, G. Munteanu, I. Radu, I. Stoian, B. Zörgo, *Creativitate, modele, programe*, București, Editura științifică, 1967; V. Bunescu, M. Vișan (sub red.), *Studii și cercetări de didactică modernă*, București, Editura didactică și pedagogică, 1967; V. Bunescu, I. Berca, E. Novicicov, *Instruirea programată*, București, Editura didactică și pedagogică, 1967; E. Fischbein, *Nivele de dezvoltare intelectuală și învățămîntul matematic*, în: „Revista de pedagogie“, nr. 2—1970.

discipline școlare; există cercetări aplicative care urmăresc ameliorarea tehnologiei didactice sau numai a tehnicilor docimologice. Nu s-ar putea spune că totalitatea acestor cercetări nu este organizată și fecundată de o aceeași concepție, care promite în final o soluție echilibrată, relativ completă și realistă. Ele vor trebui însă întrunite într-o cercetare integratoare, capabilă să preia toate eforturile de inovare și să furnizeze un studiu monografic. Lucrarea de față face un pas în această direcție. Pășind într-un domeniu puțin abordat ca ansamblu teoretic, ea își propune să testeze și să evalueze situația existentă, pentru a furniza premise unei cercetări ameliorative și a realiza o privire sistematizatoare asupra problematicii educației intelectuale.

2. **Noțiunea de educație intelectuală**[22]. Drumul spre o nouă calitate în formarea intelectuală a tineretului presupune atîtea mutații pedagogice și afectează un edificiu conceptual, în prezent într-un anume fel structurat, atît de complicat, încît o definiție, oricît de largă, poate deveni un obstacol în calea intențiilor noastre. Nu vom încerca o astfel de operațiune logică, dar ținem să evidențiem o pronunțată unitate de orientare în cercetările contemporane și un număr de idei și distincții foarte prețioase în lucrările consacrate mai de mult acestei teme. Incursiunea istorică nu reprezintă, cel puțin în acest caz, un act de rutină metodologică, ci o operațiune selectivă utilă încercării noastre. Ea va arăta că direcția formativă, care revendică precursori îndepărtați în rîndul filozofilor antichității, avînd în Pestalozzi și în urmașii acestuia susținători de prestigiu, a ajuns încă din secolul trecut la teze clare și convingătoare. Dar, chiar prin acest fapt, ea aruncă

[22] Good Carter, în *Dictionary of Education*, Second Edition, Mc. Graw-Hill Book Company, New York, 1959, definește categoria „educația intelectuală“ sub denumirile: „Maturizarea intelectuală“ procesul dezvoltării puterilor raționale, conceptuale și logice spre un nivel superior (p. 335) sau „Progres intelectual“; Paul Foulquié-Raymond Saint-Jean, *Dictionnaire de la langue philosophique*, P.U.F., Paris, 1962: „Intelect, din lat. *intellectus*, der. din intelligere = a înțelege. Facultatea de a gîndi prin idei generale sau concepte“. p. 371: „Activitatea spiritului se scindează în două funcțiuni, dintre care una este intelectul, care este facultatea de a elabora ideea sau posibilitatea și cealaltă, voința, care realizează sau actualizează posibilitatea (L. Lavelle, *Traité des valeurs*). Apud: Paul Foulquié — R. Saint-Jean, *op. cit.*, p. 268.

ɔ lumină asupra duratei și a dificultăților întîmpinate de mutațiile educaționale: ceea ce se lămurește ori se impune ca direcție de gîndire în planul teoriei nu se propagă în aria practicii educaționale decît treptat, cu diminuări și alterări calitative și printr-o continuă luptă împotriva inerției.

În opera sa *Despre educația intelectuală, morală și fizică*, apărută pentru prima oară în 1861, Herbert Spencer (1820—1903) aduce precizări și face sublinieri care ar putea fi atribuite unui pedagog contemporan. „Orice acumulare de cunoștințe are o dublă valoare: una rezidă în *cunoaștere*, alta în *educarea* sau disciplinarea intelectului. Acumularea cunoștințelor este mai întîi un exercițiu intelectual și numai apoi un mijloc de dirijare a acțiunilor. Vom aprecia acumularea cunoștințelor din acest dublu punct de vedere și, totodată, ca o pregătire pentru viața completă (...). Între un intelect care nu cunoaște decît reguli și un altul care și-a însușit principii (față de care regulile constituie aplicări) există aceeași diferență ca între o îngrămădire confuză de materiale și aceleași materiale organizate într-un ansamblu. În plus, intelectul are, față de un ansamblu bine organizat, calitatea că el reprezintă un *agent activ de căutare, de reflexiune și descoperire* (s.n.)[23].

În cursul de pedagogie al lui Gabriel Compayré[24] (1834—1913), apărut în prima ediție în anul 1886, capitolul „Educația intelectuală“ face încă mai evidentă distincția între educare (formare) și instruire, propunînd criterii mai adecvate de evaluare a eficacității învățămîntului și a formației elevilor. „Tot ceea ce contribuie la exercitarea spiritului, la dezvoltarea, la fortificarea, la formarea și, de asemenea, la împodobirea lui face parte din educația intelectuală. Dar este necesar să se facă o importantă distincție: una este construirea unei case și altceva este mobilarea ei (...). Nu vom confunda instrucția propriu-zisă, deci însușirea a tot ceea ce trebuie învățat și știut, cu ceea ce numim cultura generală a

[23] Herbert Spencer, „*De l'éducation intelectuelle, morale et physique*“, XVI ème édition, Alcan, Paris, 1930, pp. 13 și 98.

[24] Gabriel Compayré, *Cours de pédagogie théorique et pratique*, Paris, cap. „L'education intellectuelle“, pp. 53—71.

Vezi și: K. D. Ușinski, *Omul ca obiect al educației*, 1868; Otto Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*, 1882.

inteligenței, deci efortul educativ grație căruia copilul iese din școală nu numai instruit, ci și instruibil, capabil de a se instrui în continuare, înzestrat cu facultăți puternice și suple. Educația intelectuală este deci altceva decît simpla instruire, asimilare; ea este scopul și finalul efortului, în timp ce instruirea nu este decît un mijloc de atingere a scopului. Instrucția are, firește, și o valoare în sine, dar ea este instrumentul esențial al educației intelectuale“[25]. Educația școlară nu are, așadar, un nivel de atins și un punct terminal; absolvirea nu înseamnă și nu trebuie să însemne o încheiere, ci o deschidere spre viață și spre autoinstruire. Pentru aceeași teză milita în secolul trecut și autorul american Baldwin (1861—1934): „Scopul educației, scria el, nu constă în a-i învăța pe elevi să-și cunoască manualele și să se servească de ele, ci în a-i învăța să se cunoască pe ei înșiși și să dea o bună întrebuințare facultăților lor“[26].

Invocînd pagini din istoria pedagogiei, nu vrem să susținem că problemele de azi au primit soluții pe deplin satisfăcătoare încă din secolele trecute. De altfel, după cum constată și pedagogul polonez Wincenty Okoń[27] astăzi, materialismul didactic (teoria culturii materiale), formalismul didactic (teoria culturii formale), ca și clasicismul sau utilitarismul didactic reprezintă orientări în bună măsură depășite nu numai în țările socialiste, ci și în țările capitaliste care le-au generat și le-au practicat. Ținem însă să subliniem că idealurile pedagogice superioare nu se istovesc în etapa istorică care le-a generat, nu se realizează integral, determinînd mutații totale în practica educațională, așa cum o invenție schimbă în scurt timp procesele tehnologice industriale; ceva din *ceea ce constituie esența marilor idealuri are caracter de permanență sau de anticipare a unor ameliorări și transformări care vor surveni în condiții social-culturale noi, adesea nebănuite de predecesori.*

[25] G. Compayré, *op. cit.*, pp. 54—55.

[26] J. Baldwin, *The Art of School Management*, New-York, 1881, Apud G. Compayré, *op. cit.*, p. 71.

[27] Wincenty Okon, *Bazele învățămîntului general*, Editura Nasza Ksiogalnia, Varșovia, 1967, cap. „Concepțiile mai vechi cu privire la învățămîntul de cultură generală“. Autorul se pronunță pentru *materialismul funcțional*, care îmbină conținutul instruirii cu funcția lui formativă și aplicativă.

Educația *devine* însă astăzi *o dimensiune necesară a existenței umane*. Educația intelectuală școlară se orientează și se restructurează în cadrul educației permanente. Între ceea ce gîndea acum un secol Herbert Spencer cînd cerea să-i pregătim pe copii „pentru viața completă“ și ceea ce spunea directorul general al UNESCO inaugurînd Anul Internațional al Educației există deosebiri care nu pot fi ignorate : „Educația nu este privilegiul unei elite și nici o problemă a unei anumite vîrste... Ea trebuie să se manifeste ca o activitate permanentă și omniprezentă. Nu trebuie să o concepem ca un mod de pregătire pentru viață, ci mai mult ca o dimensiune a vieții, caracterizată prin acumulare continuă de cunoștințe și reexaminarea neîntreruptă a concepțiilor“[28]. Imperativul „educația școlară să pregătească pentru viață“ a devenit : „educația școlară să pregătească pentru educație permanentă“. Finalitatea și eficacitatea învățămîntului liceal și universitar se apreciază prin prisma unor noi criterii. Granița dintre școală și viață se șterge tot mai mult, iar viața, prin dinamica și prin exigențele ei științifice, sociale și economice, prin permanentizarea și sistematizarea educației adulților, obligă școala la reconsiderarea obiectivelor și a tehnicilor sale. Interconexiunea dintre educația școlară și educația adulților reprezintă un principiu metodologic care favorizează și grăbește procesul de deschidere a școlii spre viață. „Dacă pedagogia este solicitată în reorientarea și perfecționarea educației adulților, se spunea la deschiderea primului Simpozion dedicat acestei teme, ea începe să recepționeze tocmai din acest domeniu pe care l-a frecventat prea puțin, insistente îndemnuri de a împrospăta și reorienta procesul de formare a celor care vor fi mîine adulți. Prin conținutul procesului instructiv-educativ, prin tehnicile didactice și docimologice, prin tot ceea ce se numește tradiție și este bine consolidat, sub formă de mentalitate și comportament, școala a rămas încă o *unitate terminală*, cu scopuri situate predominant în propria-i arie. Elevii învață pentru viitor, dar acest viitor constă, în principal, din succese școlare, din examene de absolvire sau de admitere, deci din atingerea unor scopuri limitate. Profesorii, la rîndul lor, se simt responsabili, prin formația lor și prin structurile didactice tradiționale, mai mult de

[28] *Message de René Maheu,* în „L'Éducation“, nr. 51, ianuarie 1970, p. 6.

un anumit compartiment, de vehicularea unei specialități, decît de formarea integrală a elevilor și de cultivarea flexibilității și a creativității gîndirii lor în vederea continuării educației“[29]. Este cert și evident : sub impulsul unor factori cu rol decisiv în progresul societății contemporane și al unor exigențe de o factură nouă, educația intelectuală se îndreaptă sau trebuie să se îndrepte spre o nouă calitate.

Inovările pot apropia treptat modelul existent de modelul dorit, dar obținerea unui nou model școlar al educației intelectuale nu poate fi decît rezultatul unei acțiuni programatice cuprinzătoare, care vizează un număr de coordonate fundamentale și inseparabile ale sistemului de învățămînt. Vom trata deci educația intelectuală ca proces educațional organic încorporat în educația integrală, realizată prin activități didactice și extradidactice. Din acest motiv, o vom analiza și prospecta în funcție de principalele coordonate ale învățămîntului :

— obiectivele educaționale generale ;

— conținutul învățămîntului (cultura generală elementară și liceală) ;

— metodologia și tehnologia procesului instructiv-educativ ;

— tehnologia evaluării pregătirii elevilor și a orientării lor școlare și profesionale.

Nu putem separa acțiunea de modernizare a educației intelectuale de acțiunea mai cuprinzătoare, în care ea este filonul central — modernizarea învățămîntului, în speță, a educației integrale. Nu vom aborda însă teme aflate în conexiune cu cele ale educației intelectuale, dar specifice educației morale sau educației estetice ; *nu vom încerca să soluționăm nici vasta problematică a modernizării învățămîntului,* acțiune obligată să reanalizeze rețeaua școlară, structurile învățămîntului și funcționalitatea lor în cadrul sistemului etc.

Însemnătatea conferită *obiectivelor educaționale* de cercetările contemporane și de orice acțiune de restructurare a învățămîntului, ca și nevoia de a dispune de un termen de referință pentru prelucrarea și interpretarea materialului faptic ne determină să insistăm și să încercăm o sistematizare.

[29] George Văideanu, „Pedagogia în cercetarea interdisciplinară a «educației adulților»“, în vol. *Educația adulților,* București, 1968, p. 31.

Există studii taxonomice asupra obiectivelor învăţămîntului[30], dar ele nu pot încă revendica dreptul de a fi generalizate şi nu au fost încă definitiv validate de praxis. Există, în schimb, un consens asupra priorităţilor şi o puternică tendinţă de depăşire a rigidităţii şi a tablourilor închise. Unii autori stabilesc scopurile învăţării, alţii pe cele ale educaţiei integrale.

Plecînd de la o diferenţiere făcută de pedagogul american B. C. Bloom, după care toate scopurile posibile ale învăţării pot fi grupate în trei categorii, în funcţie de felul cum privesc domeniul cognitiv, afectiv sau psihomotor, B. Müller[31] confirmă printr-o cercetare această diviziune. Învăţarea poate fi organizată în perspectiva următoarelor trei grupe de scopuri :

— domeniului cognitiv îi revine cultivarea funcţiilor psihice : percepţia, memoria, gîndirea ;

— domeniului afectiv îi revine cultivarea forţelor psihice : înclinaţiile, sentimentele, voinţa ;

— domeniului psihomotor îi revine cultivarea deprinderilor psihomotorii.

După ce observă că obiectivele şcolii de ieri s-au limitat, pentru şcoala generală, la învăţarea cititului, a scrisului şi a socotitului, iar pentru şcoala secundară la însuşirea culturii generale, Robert Dottrens stabileşte un tablou de obiective generale ale educaţiei, pornind de la exigenţele societăţii contemporane. Educaţia modernă, consideră R. Dottrens[31 bis], va trebui deci să-şi propună :

— *să vegheze la întărirea şi păstrarea sănătăţii intelectuale* a elevilor, pregătindu-i ca fiinţe echilibrate, capabile să reacţioneze pozitiv în situaţiile şi complicaţiile vieţii moderne ; să acţioneze conştient de responsabilităţile lor şi de datoriile impuse fiecăruia de solidaritatea umană, fără care viaţa colectivă nu ar putea fi armonioasă şi productivă ;

[30] D a v i d K r a t h w o h l, B e n j a m i n B l o o m, B e r t r a m M a s i a, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, tome 1 domaine cognitif, tome 2 domaine affectif, tome 3 domaine psychomoteur, Trad. de l'américain par M. Lavallée, Education Nouvelle, Montreal, 1969—1970.

[31] M ü l l e r B e r n h a r d, *Analytische Unterrichtsmodele, Ergebnisse und Probleme der Wissenschaftlichen Lernorganisation*, Reinhardt Verlag München, Basel, 1966.

[31 bis] R. D o t t r e n s, *op. cit.*, pp. 11—15 şi 21—25.

— *să-i înzestreze pe elevi cu instrumente de cunoaştere*, cu alte cuvinte cu noţiuni de bază necesare formării lor intelectuale şi cu metode de muncă indispensabile completării instrucţiei primite în şcoală ;

— *să-i înveţe să se adapteze*, adaptabilitatea fiind o valoare sau o capacitate esenţială pentru omul modern ; a şti să te adaptezi înseamnă în acelaşi timp a şti să te orientezi ;

— *să-i înveţe să colaboreze*, colaborarea, atît de necesară în viaţa socială modernă, presupunînd imaginaţie şi sociabilitate ;

— *să-i înveţe să se conducă*, cu alte cuvinte să se orienteze, să aibă simţul măsurii, să opereze opţiuni folositoare ;

— *să-i înveţe să se cultive*, calitate care asigură omului modern accesul la noutăţile ştiinţei şi ale artei.

Dacă analizăm atît concepţiile afirmate încă din secolul trecut, cît şi propunerile unor autori contemporani mai înainte citaţi, putem lesne remarca un număr de acorduri. Educaţia intelectuală trebuie să conducă la maturizarea intelectuală (unii autori utilizează categoria de „maturizare spirituală"). Elevii vor dobîndi acest nivel, descoperindu-se treptat pe ei înşişi, însuşindu-şi modele superioare de gîndire şi dînd o bună întrebuinţare capacităţilor intelectuale. Astfel, maturizarea este condiţionată de calitatea idealului de viaţă şi de potenţialul moral-volitiv al persoanei. Absolventul şcolii va trebui să fie, cum o spunea încă din secolul trecut Gabriel Compayré, nu numai instruit, ci şi instruibil. Mai mult decît atît, spun autorii contemporani, el va fi astfel orientat, încît să dorească schimbările, să le pregătească prin activitatea sa intelectuală şi să le domine, punîndu-le de acord cu idealurile social-umane. Îndeosebi pedagogii care se sprijină pe filozofia marxist-leninistă[32] indică drept obiectiv central al educaţiei intelectuale formarea concepţiei ştiinţifice despre lume, care în perioada revoluţiei ştiinţifice-tehnice se îmbogăţeşte cu noi sensuri.

Fără să respingem tablourile de obiective elaborate de alţii şi fiind în principiu de acord cu priorităţile stabilite, vom indica,

[32] Vezi de exemplu : W. O k o ń, *op. cit.*, cap. „Concepţia ştiinţifică despre lume" : „Nu orice cunoştinţe despre lume sînt echivalente cu concepţia ştiinţifică despre lume, ci numai acelea care sînt *aprobate emoţional* de către subiect" ; toate manualele noastre de peda-gogie.

potrivit trebuințelor cercetării noastre, un ansamblu mai complet de obiective ale educației intelectuale. Pentru interpretarea răspunsurilor date de subiecții testați (elevi, studenți, profesori) avem nevoie de un tablou cît mai cuprinzător și, în același timp, mai analitic. Totodată, urmărim să introducem în acest ansamblu acele obiective care, deși mai rar menționate de cercetători sau de subiecții chestionați, au o pondere bine precizată în buna formare intelectuală a elevilor. Din această categorie de obiective importante, dar neglijate, face parte *cultivarea sentimentelor intelectuale*. „Implicarea frumosului în conținutul și forma actului didactic, ca și evidențierea laturii estetice a disciplinelor predate îi sensibilizează pe elevi pentru valori, îi dispun spre meditație și aprofundare, cultivă o gamă variată de sentimente intelectuale care acompaniază procesele gîndirii, intervenind favorabil în cultivarea spiritului creator"[33]. „S-au scris multe despre rolul stimulării și al pedepsei în școală, observă în acest sens J. Bruner, dar s-au spus mult prea puține lucruri despre rolul interesului, al curiozității și al sentimentului descoperirii noului (...). Pedagogii buni cunosc forța acestui sentiment. Elevii ar trebui să știe ce simte omul cufundat în întregime în rezolvarea unei probleme științifice. În școală însă ei simt rar acest sentiment"[34]. Tot atît de semnificative pentru importanța cultivării sentimentelor intelectuale sînt spusele lui W. Okoń, care recomandă metoda „învățării prin trăire" pentru asimilarea temeinică a valorilor cultural-filozofice[35]. „Învățarea prin trăire, scrie el, este un teren necunoscut pentru didactica contemporană. În secolul uriașelor revoluții industriale, în epoca cultului inteligenței, didactica îndreaptă eforturile sale în primul rînd asupra pregătirii tinerilor pentru schimbările aduse de civilizația tehnică, neglijînd problema formării în rîndul tinerilor a unor atitudini personale în fața acestor schimbări, cît și în fața valorilor durabile ale întregii umanități"[36].

[33] George Văideanu, „Pedagogia și estetica", în *Fundamenta paedagogiae*, vol. I, p. 98.
[34] J. Bruner, *op. cit.*, cap. „Pregătirea pentru învățătură".
[35] Ideea este o reluare necesară a uneia dintre cele mai valoroase teze a pedagogiei culturii.
[36] W. Okoń, *op. cit.*, cap. „Învățarea multilaterală".

Tabloul de obiective pe care îl propunem încearcă să fie cît mai cuprinzător și, totodată, să indice o ascensiune a procesului educației intelectuale.

1. Dezvoltarea activității senzoriale și asimilarea regulilor de igienă a muncii intelectuale.
2. Formarea intereselor cognitive și a respectului față de valorile cultural-științifice.
3. Cultivarea sentimentelor intelectuale: a bucuriei de a căuta, a anticipa și a descoperi[37], a încîntării provocate de valoarea estetică sau aplicativă a soluției, a modestiei, a pasiunii pentru studiu etc.
4. Formarea abilităților și a tehnicilor necesare activității intelectuale și îndeosebi studiului independent și permanent.
5. Cultivarea calităților și a operațiilor gîndirii și fortificarea gîndirii logice.
6. Cultivarea dispoziției și a capacității creatoare, ca ansamblu de calități intelectuale și morale (curiozitate, inventivitate, flexibilitate, dar și cutezanță, răbdare, perseverență etc.); cultivarea patosului aplicativ.
7. Depistarea, cultivarea și afirmarea talentelor în funcție de valoarea și gradul lor de stabilitate.
8. Formarea concepției științifice despre lume, în sensul unui ansamblu informațional bine ierarhizat și deschis, al unei viziuni întregitoare sprijinită pe principiile fundamentale ale filozofiei marxist-leniniste și al însușirii unor modele superioare de gîndire. Weltanschaung-ul omului modern nu poate fi un ansamblu închis și rigid, o simplă înmagazinare de noțiuni, idei și teorii filozofice eterogene, ci o orientare și o formație care valorifică informația, o restructurează și o împrospătează, care nu lasă loc unor explicații neștiințifice, admițînd însă problemele deschise și soluțiile provizorii. Fără cunoștințe clare și durabile nu se poate constitui o adevărată concepție științifică; totodată, numai din certitudini și soluții definitive, imobile, nu se asigură o viziune capabilă să dinamizeze gîndirea.
9. Intelectualizarea personalității prin instaurarea rațiunii și a spiritului științific ca instanțe pentru conducerea vieții și a activității. Intelectualizarea personalității reprezintă un semn

[37] „Cu cît este mai bogată creația, cu atît este mai profundă bucuria" scrie Henri Bergson, *L'énergie spirituelle*, Paris, 1919, p. 24.

al eficienței educației intelectuale și o dovadă a caracterului ei umanist. „În cultivarea omului, totul trebuie să plece de la om și să revină la om"[38]. Rațiunea chemată să guverneze viața va fi ea însăși cultivată pentru a fi clară și perspicace, puternică și receptivă, senină și generoasă.

Obiectivele propuse nu sînt situate la același nivel; ele anunță o cale de urmat și o ascensiune. Pornindu-se de la formarea instrumentelor pentru asimilarea științei, se va ajunge la însușirea tehnicilor și a instrumentelor pentru crearea științei. De la educația pentru știință, în sensul de pregătire pentru înțelegerea noțiunilor, a ideilor și teoriilor, se va trece la educația prin știință, în înțelesul de intelectualizare a personalității și de formare a concepției științifice despre lume. De la asimilarea informației științifice se va ajunge la valorificarea, aplicarea și îmbogățirea ei.

3. **Tehnica cercetării.** Într-un domeniu educațional esențial pentru formația integrală a tineretului, prima operație științifică necesară este aceea a constatării situației existente. Cum se va vedea, această cercetare constatativă nu devine o descriere anostă și puțin utilă, ci o acțiune științifică de depistare a carențelor culturii pedagogice a personalului didactic, de punere a unor probleme esențiale și de prefigurare a unor soluții novatoare și eficiente. Prin analiza întreprinsă, lucrarea depășește faza constatativă, oferind premisele unei cercetări ameliorative. Așa cum s-a arătat, interpretarea datelor de teren se va realiza prin referire la un model al educației intelectuale, dar autorii nu au pretenția că acesta reprezintă o elaborare completă și validată. Modelul implicat de judecățile noastre apreciative și prezentat explicit doar sub forma tabloului de obiective încearcă să fie o sinteză a imperativelor științei și ale epocii contemporane, imperative din ce în ce mai insistent și mai clar exprimate în lucrările de specialitate. În același timp, acest model constituie o reacție cu caracter ameliorativ față de situațiile descoperite și evaluate.

Așa cum rezultă din întrebările chestionarelor și din structura lucrării noastre, am urmărit în principal să aflăm „cum văd", „cum înțeleg", „cum concep" elevii, studenții și profesorii educația intelectuală școlară. Am urmărit deci obiectivele educației intelectuale și, prin intermediul lor, calitatea acestui

[38] R. Hubert, *op. citat.*

important proces. Nu vom identifica viziunea subiecților asupra educației intelectuale cu calitatea procesului însuși sau cu aceea a rezultatelor obținute. Este posibil ca elevii, îndeosebi cei din clasa a IX-a, să acorde în răspunsul dat prioritate informației (militînd pentru „cît mai multe cunoștințe"), dar în mod practic, exercițiile formative și calitățile gîndirii să se situeze în activitatea lor pe primul plan. Nu putem totuși presupune că obiectivele anunțate nu sînt, în cele mai multe cazuri, și obiective urmărite. Cu atît mai mult, în cazul profesorilor, concepția schițată prin răspunsuri va fi și un mod de a gîndi și a lucra. De altfel, *informațiile care au suplimentat ancheta* au evidențiat frecvent corespondența dintre viziunea asupra educației intelectuale și valoarea rezultatelor. Cu toate acestea, pentru a nu depăși datele recoltate, vom limita aprecierile noastre la concepția educaților și a educatorilor despre educația intelectuală, demonstrînd necesitatea unei înnoiri în acest domeniu esențial.

Tehnica de cercetare s-a adaptat scopului urmărit, naturii temei și posibilităților materiale ale colectivului de cercetare. Autorii au abordat domeniul complex al educației intelectuale, cu intenția de a evalua fenomenele studiate pentru a ajunge la generalizări, numai întrucît o îndelungată experiență le-a venit în sprijin. „Experiența temeinică este aceea care ne permite să cunoaștem ceva mai mult decît faptul izolat, scria Henri Poincaré; ea ne permite să prevedem, cu alte cuvinte, să generalizăm"[39]. Împărtășim ideea specialiștilor care consideră că este ineficient și primejdios să pătrunzi înarmat numai cu instrumente de cercetare, dar fără suportul experienței în domeniile care încorporează o problematică cu dependențe și subtilități greu de surprins. „Cîte cercetări, apreciază Landsheere, nu constă doar în administrarea unui anumit număr de teste sau în cantificarea observațiilor, apoi în calcularea unui coeficient de corelație căruia i se acordă o valoare predictivă, fără cunoașterea reală a fenomenului studiat"[40].

[39] Henri Poincaré, *La science et l'hypothèse*, Flammarion, Paris, cap. „La grandeur mathématique et l'expérience" (pp. 29—48) și cap. „L'expérience et la géometrie" (pp. 29—109).

[40] G. Landsheere, *Introduction à la recherche pédagogique*, p. 29. Vezi și: J. Wise R. Nordberg, D. Reitz, *Methods of Research in Education*. D. C. Heath and Company, Boston, pp. 1—28.

Experienţa, în accepţiunea de cunoaştere temeinică şi multilaterală a fenomenului studiat, a constituit principalul suport al cercetării ; ea ne-a permis să depistăm problemele deschise şi să le ierarhizăm, să elaborăm instrumentele de cercetare, să interpretăm şi să confirmăm rezultatele obţinute, păstrînd mereu *privirea de ansamblu* asupra domeniului investigaţiei.

Dacă experienţa, ca tezaur sedimentat şi prelucrat de observaţii, informaţii şi generalizări, a constituit o bună busolă, ferindu-ne de unilateralitate şi de exagerări, instrumentele de cercetare la care am recurs au organizat analiza întreprinsă şi i-au furnizat temeiuri. Unui studiu *longitudinal*, care în cazul temei noastre ar fi trebuit să dureze 5—6 ani, i-am preferat unul *transversal*, semnificativ şi admis şi în cele mai riguroase cercetări[41].

Am sondat simultan, prin intermediul unor chestionare adecvate, patru niveluri semnificative ale învăţămîntului :

— anii I ai liceelor şi şcolilor profesionale, deci elevi abordaţi ca absolvenţi ai şcolii generale (chestionar A 1) ;

— clasa a XII-a a liceului teoretic (chestionar A 2) ;

— anul I universitar, deci proaspeţi studenţi, abordaţi ca foşti elevi (chestionar B 1) ;

— anul III din institute pedagogice şi anul V din universităţi, deci studenţi aflaţi în pragul integrării în activitatea socio-profesională (chestionar B 2).

O variantă a chestionarului (C) s-a aplicat unui lot de profesori aflaţi la cursurile de perfecţionare. Ancheta a cuprins un număr de 2 015 subiecţi : 525 elevi din clasa a IX-a, 534 elevi din clasa a XII-a, 347 studenţi din anul I, 302 studenţi din ultimul an (III sau V) şi 307 profesori. Elevii cuprinşi în anchetă învaţă în şcoli din Bacău, Bucureşti, Fălticeni, Iaşi, Piatra-Neamţ, Roznov, Săveni, Suceava şi Vaslui. Cei 649 de studenţi testaţi îşi fac studiile în 9 facultăţi ale Universităţii „Al. I. Cuza" din Iaşi sau la institutele pedagogice din Bacău, Constanţa, Galaţi şi Iaşi. Studenţii, mai ales cei ai Universităţii, provin din şcoli de pe întreg cuprinsul ţării. Cei 307 profesori aflaţi la cursuri de perfecţionare îşi făcuseră studiile la diferite universităţi, aveau cel puţin 2 ani vechime în învăţămînt, predau în şcoli din judeţele aparţinînd Moldovei

[41] Cf. Landsheere, *op. cit.*, p. 27.

şi erau de specialităţi diferite (nu existau profesori de muzică, desen şi de educaţie fizică).

Cele cinci chestionare aplicate (A_1, A_2, B_1, B_2 şi C) constau din întrebări cu răspunsuri deschise. Subiecţii cu care s-a realizat pretestarea, în vederea validării chestionarelor, nu au fost incluşi în cei 2 015 anunţaţi mai sus. La darea chestionarelor nu a fost stabilită o limită de timp, aşa încît, în cazurile cînd nu s-au primit răspunsuri am apreciat că este vorba de necunoaşterea problemei sau de refuzul de a răspunde (din motive care au rămas necunoscute). Cum se va vedea, această alcătuire a eşantionului (elevi — studenţi — profesori), rareori întîlnită, a inclus niveluri semnificative pentru evaluarea a ceea ce realizează şi a ceea ce nu realizează şcoala, făcînd mai sigure şi mai convingătoare aprecierile noastre şi înlesnind distincţii şi comparaţii utile. Prima şi ultima întrebare figurează în toate chestionarele, iar compararea statistică a răspunsurilor diferitelor categorii de subiecţi (elevi, studenţi, profesori) explică în bună măsură coincidenţele de opinii şi de niveluri. Prima întrebare — *ce înţelegeţi printr-un om bine format din punct de vedere intelectual* — s-a dovedit, atît în faza pretestării, cît şi după prelucrarea problemelor, cuprinzătoare, semnificativă şi adecvată scopurilor cercetării. Colectivul de autori a ajuns la concluzia că expresia „om bine format din punct de vedere intelectual" este adecvată, clară, cuprinzătoare, deci accesibilă şi convenabilă tuturor categoriilor şi nivelurilor sondate. Alte formulări au produs multe deviaţii de sens şi multe răspunsuri anulate. Ultima întrebare — *cum ar trebui organizat procesul de învăţămînt din şcoala generală şi din liceu în vederea unei mai bune dezvoltări intelectuale pentru continuarea studiilor şi pentru viaţă* — se sprijină pe faptul că tineretul şcolar şi universitar se dovedeşte capabil să participe cu ingeniozitate şi cutezanţă, nu numai la procesul propriei formări, ci şi la perfecţionarea procesului instructiv-educativ. Desigur, răspunsurile la această întrebare sînt direct proporţionale cu experienţa educaţională a subiecţilor, sporind în valoare de la primul nivel testat (absolvenţii şcolii generale) spre ultimul (studenţi sau profesori).

Autorii au găsit necesar să prezinte cu detalii semnificative tehnica de cercetare, din mai multe motive : a) numeroşi cititori doresc să cunoască nu numai rezultatele obţinute sau interpretarea acestora, ci şi instrumentele folosite şi metodele

de interpretare ; b) oricine ar fi tentat să pună la îndoială o concluzie sau alta, poate efectua şi, de fapt, este obligat să o verificare completă ; c) profesorii dornici să întreprindă ei înşişi cercetări primesc sugestii şi informaţii metodologice mult mai complete ; d) atunci cînd sînt date ca anexe, instrumentele investigaţiei şi suportul statistic al cercetării sînt rareori consultate. De altfel, lucrarea îşi propune să prezinte o situaţie şi, în acest caz, mai importante decît comentariile, citatele etc. sînt realităţile exprimate prin date cifrice şi tabele comparative.

Dacă am judeca cercetarea întreprinsă de noi numai prin prisma chestionarului, ea ar fi o anchetă, întrucît s-a orientat asupra rezultatelor finale ale unui proces, dar dacă luăm în considerare ansamblul informaţiilor folosite, ea trebuie apreciată şi ca o observare de teren „interesată de procesul însuşi"[42].

Prin programul de lucru stabilit, prin componenţa eşantionului şi a instrumentului de investigaţie şi prin criteriile folosite în prelucrarea datelor, lucrarea are caracter unitar ; prin stil, prin accentele puse în interpretarea faptelor, ca şi prin soluţiile ameliorative propuse, ea se diferenţiază în funcţie de autori.

În lucrarea noastră se citează unele răspunsuri ale elevilor. Precizăm că numărul dintre paranteze indică numărul sub care a fost înregistrată foaia cu răspunsuri în arhiva cercetării.

După analiza rezultatelor cercetării de teren şi ţinînd seama de ele, prezentăm, în capitolele finale, o schiţă pentru optimizarea educaţiei intelectuale, pornind de la factorii care, în epoca noastră, reclamă o transformare profundă şi cuprinzătoare a instituţiei investită cu răspunderea formării omului modern — învăţămîntul. Încercarea de a da soluţii tuturor problemelor ridicate de un program de modernizare a învăţămîntului sau numai a educaţiei intelectuale, nu intră, aşadar, în obiectivul şi în aria lucrării noastre ; ne propunem însă să demonstrăm, în folosul educatorilor şi în scopul angajării lor, necesitatea lansării acţiunii de modernizare în spiritul unei concepţii ştiinţifice, pe baza unui program şi în funcţie de realităţile şcolare.

[42] L. Festiger, D. Katz, *Les méthodes de la recherche dans les sciences sociales*, Paris, P.U.F., 1959, p. 69.

Capitolul II

EDUCAŢIA INTELECTUALĂ ÎN ACCEPŢIUNEA ELEVILOR, A STUDENŢILOR ŞI A PROFESORILOR

A) CUM VĂD EDUCAŢIA INTELECTUALĂ CEI CE O PRIMESC — ELEVII

1. Elevi absolvenţi ai şcolii generale

P. Popescu

Răspunsurile acestor subiecţi ca, de altminteri, şi cele ale studenţilor pot furniza *o informaţie indirectă* cu privire la natura şi amploarea educaţiei intelectuale primite de ei în şcoală. Aşa cum în „camera lui Wilson" nu se fotografiază particulele înseşi, ci traiectoriile lor, tot astfel, în răspunsurile acestor subiecţi nu vom avea o imagine precis conturată a procesului educativ în care ei au fost implicaţi de-a lungul şcolarităţii ; dar vom putea identifica „urmele" eficienţei acestui proces pe „ecranul" anchetei întreprinse. Răspunsurile respective cu privire la educaţia intelectuală primită în şcoală sînt într-o oarecare măsură — prin fondul de idei şi opinii emise, ca şi prin ţinuta exprimării lor — consecinţa educaţiei intelectuale primite de cei care au dat răspunsurile. Desigur, nu avem posibilitatea de a stabili cota-parte ce se poate atribui şcolii din fondul intelectual care a condiţionat răspunsurile subiecţilor, dar nici nu se poate contesta presupunerea că, în raport cu alţi factori educativi, şcolii îi revine contribuţia de prim rang la „dotarea" intelectuală a subiecţilor respectivi.

Chestionarul A1 s-a adresat unui lot de 525 de elevi, absolvenți ai școlii generale de 8 ani care, în anul școlar 1968/1969, se aflau în anul I al unor școli postgenerale (licee de cultură generală, licee de specialitate, școli profesionale).

Prima întrebare a acordat posibilitatea subiecților de a defini sau caracteriza noțiunea de „om bine format din punct de vedere intelectual".

Întrebarea nr. 2 are o formulare mai apropiată de nivelul de înțelegere al acestor elevi. Ea îi invită să se autoanalizeze și să refere asupra acelor însușiri și activități care le-ar condiționa o bună dezvoltare în viitor. Prin această întrebare s-a intenționat să se verifice și gradul de înțelegere de către acești școlari a noțiunii de „om bine format din punct de vedere intelectual". Eventualele carențe ale răspunsurilor la prima întrebare puteau fi compensate prin răspunsuri adecvate la cea de-a doua.

Întrebarea nr. 3 cere subiecților să efectueze o comparație între propriile lor însușiri intelectuale și cele ale colegilor lor, spre a decide dacă trebuie să-și dezvolte și alte calități intelectuale constatate la alți colegi. Și prin această întrebare s-a urmărit să se vadă cum au înțeles ei să răspundă la primele două întrebări, dar mai ales la prima, unde subiecții trebuiau să indice trăsăturile unui „om bine format din punct de vedere intelectual".

Întrebarea nr. 4 îi invită pe subiecți să indice acele împrejurări și persoane, indiferent dacă ele fac parte din sfera școlii sau din afara ei, care au contribuit la dezvoltarea lor intelectuală.

Întrebarea nr. 5 cere subiecților să facă aprecieri asupra contribuției școlii absolvite la dezvoltarea lor intelectuală. Întrebarea este destul de dificilă, întrucît avem temeiuri să afirmăm că nu li s-a mai pus o alta de acest fel în viața lor de școlari. În răspunsurile oferite de elevi căutăm școli și profesori cu stiluri de activitate proprii, eficiente, care înzestrează elevii cu cele mai prețioase instrumente de muncă intelectuală.

Întrebarea nr. 6 — dificilă și ea — solicită subiecților propuneri și sugestii în raport cu constatările și observațiile pe care se presupune că le-ar fi făcut asupra modului în care școala i-ar putea ajuta mai bine în însușirea culturii și a procedeelor de studiu.

Concepția chestionarului A1 s-a bazat pe considerația că absolvenții de școli generale sînt posesori ai unei experiențe destul de bogate și beneficiari ai educației intelectuale primite într-o perioadă încheiată a școlarității lor. La sfîrșitul acestei etape din viața de școlar, societatea este îndreptățită să pretindă și să găsească în profilul intelectual al absolvenților acele rezultate ale procesului de educație intelectuală care trebuie neapărat dobîndite în decursul celor 8 ani de școală. Aceasta cu atît mai mult, cu cît elevii de 14—15 ani sînt la vîrsta căutărilor de răspunsuri și de soluții la întrebările și problemele puse de alegerea viitoarei lor profesiuni. Frămîntările prin care trec elevii în aceste momente implică procese de comparație a propriei lor pregătiri cu pregătirea altora (cu formația intelectuală a acestora), cu cerințele programei de admitere în învățămîntul postgeneral, cu profilul școlii la care doresc să se înscrie etc.

Răspunsurile acestor școlari la chestionarul aplicat oferă deci nu numai un număr de opinii, constatări, recunoașteri, acceptări sau respingeri, ci și reflexul educației intelectuale primite, dovada nivelului de gîndire atins, a capacității de exprimare, precum și gradul de autocunoaștere a potențialului intelectual și de asimilare conștientă a influențelor formative ale procesului de instruire.

La unele întrebări, numărul subiecților care *n-au răspuns* atinge 12% din totalul elevilor chestionați. *Răspunsurile nule*, constînd în tautologii, în aprecieri superflue sau situîndu-se în afara temei, sînt mai frecvente la întrebarea nr. 2 (50%). Constituie excepții cazurile în care elevii afirmă că n-au înțeles întrebarea sau că nu știu ce să răspundă.

În ceea ce privește interpretarea răspunsurilor pe întrebări, vom începe de fiecare dată prin cîteva exemple concrete, redate întocmai cum au fost elaborate de elevi respectivi, pentru a oferi cititorilor posibilitatea de a le cunoaște nemijlocit și a trage personal concluziile care se impun.

La *întrebarea nr. 1 : Ce înțelegeți dv. printr-un om bine format din punct de vedere intelectual ?* s-au primit răspunsuri de genul următor :

„Printr-un om bine dezvoltat din punct de vedere intelectual înțeleg acel om care este pregătit în mai multe domenii de activitate" (răsp. nr. 2) ;

„Cred că un om este bine pregătit din punct de vedere intelectual atunci cînd posedă cunoștințe din toate domeniile de activitate, putînd să răspundă unor probleme puse de viață, este pregătit din punct de vedere moral" (răsp. nr. 54) ;

„Printr-un om bine pregătit din punct de vedere intelectual înțeleg un om cult, un om plin de optimism, care privește cu încredere în viitor, un om care ajută la progresul social, un om în stare să înțeleagă politica partidului, un om modern, care știe să se poarte în societate, prezentînd un model viu pentru ceilalți cetățeni" (răsp. nr. 84) ;

„Să iubească frumosul și îndeosebi utilul" (răsp. nr. 185) ;

„Un om bine format din punct de vedere intelectual este un om informat din toate punctele de vedere, știe să se descurce în orice domeniu și în domeniul unde-și desfășoară activitatea, este un om cult în general" (răsp. nr. 244) ;

„Un om bine format din punct de vedere intelectual este un om care : 1) are capacitatea de a înțelege și de a asocia noțiuni ; 2) și-a acumulat o cantitate de cunoștințe pe baza cărora îi va fi lesne să abordeze orice problemă legată de activitatea sa și, de asemenea, va avea o idee generală asupra celorlalte activități ale oamenilor" (răsp. nr. 476).

Prelucrînd răspunsurile, am întocmit tabelul următor :

Tabelul nr. 1

Rangul	Nr. crt.	Răspunsuri (determinări)	Total răspunsuri	%
I	1	Om cu cunoștințe multilaterale din toate domeniile ; om cu cunoștințe vaste ; om cu orizont larg de cunoștințe	156	29,71
II	2	Om cu o cultură vastă, multilaterală ; om cult ; om cu o cultură aleasă, cu o cultură dezvoltată	123	23,52
III	3	Om cu o comportare civilizată, politicos ; om care cunoaște regulile de conduită	82	15,61
IV	4	Un om care se poate descurca ușor în viață, în toate împrejurările, care face față cerințelor vieții, ale epocii ; om capabil de orice lucru	79	15,04
V	5	Om cu pregătire multilaterală, din toate punctele de vedere ; om pregătit în multe domenii	72	13,71

Continuare tabelul 1

Rangul	Nr. crt.	Răspunsuri (determinări)	Total răspunsuri	%
VI	6	Om care studiază pentru a deveni de folos patriei	62	11,80
VII	7	Om care face față la orice discuție, la orice întrebare ; om care cunoaște despre tot ce e întrebat ; răspunde la orice întrebare	44	8,38
VIII	8	Om cu trăsături de caracter, ca : cinste, demnitate, optimism	32	6,09
IX	9	Om cu calități morale și fizice	30	5,71
X	10	Om care are gîndire logică ; om cu judecată ; om cu minte luminată	29	5,52
XI	11	Om cu studii superioare	23	4,38
XII	12	Om care se informează regulat asupra noutăților științifice, tehnice, politice ; este la curent cu presa, radioul, televiziunea .	21	4
XII	13	Om bine pregătit profesional ; face față la locul de muncă	21	4
XIII	14	Om inteligent, deștept, capabil	17	3,23
XIV	15	Om cu mare capacitate de muncă ; om care muncește mult, cu tenacitate	16	3,04
XV	16	Elev cu note bune ; studiază regulat lecțiile ; temelie bine formată	14	2,63
XVI	17	Om cu vocabular bine dezvoltat, cu exprimare frumoasă	12	2,28
XVII	18	Om care ajută la progresul social-cultural al societății	10	1,90
XVIII	19	Un bun cunoscător al literaturii, artei, muzicii ; vizitează muzee, expoziții . . .	9	1,52
XIX	20	Om care participă la acțiunile organizate de U.T.C., de școală ; răspunde la chemările P.C.R.	8	1,52
XX	21	Om care contribuie la dezvoltarea culturii proprii și a altor persoane	7	1,33
XX	22	Om care știe să aplice cunoștințele în practică	7	1,33
XXI	23	Om care cunoaște cel puțin o limbă străină	4	0,76
XXII	24	Om care cunoaște politica țării, a P.C.R., evenimentele politice-sociale	3	0,57
XXII	25	Om care are o concepție despre viață .	3	0,57
XXII	26	Om cu memorie bună, cu capacitate de a reține	3	0,57
XXII	27	Un om căruia îi este drag de carte, are pasiune pentru studiu	3	0,57

1	2	3	4	5
XXIII	28	Om care are prestigiu în fața celorlalți oameni	2	0,38
XXIII	29	Om care lucrează cu creierul ; își dezvoltă intelectul prin studiu	2	0,38
XXIII	30	Om care ocupă funcții înalte	2	0,38
XXIII	31	Om care a trăit într-un mediu intelectual	2	0,38
XXIV	32	Om admirat pentru toate însușirile științifice, cultural-artistice, pentru toate virtuțile	1	0,19
XXIV	33	Om cu experiență căpătată în timpul școlii	1	0,19
XXIV	34	Om care și-a însușit o muncă de intelectual	1	0,19
XXIV	35	Om din înalta societate	1	0,19
XXIV	36	Om care are o dezvoltare cît mai ritmică	1	0,19
XXIV	37	Om care să aibă o școală, indiferent ce fel	1	0,19
XXIV	38	Om care a muncit pentru a-și crea condiții bune de viață	1	0,19
XXIV	39	Om care are aptitudini și aspirații pentru învățătură	1	0,19
XXIV	40	Om care se remarcă prin amplitudinea și exactitatea răspunsurilor	1	0,19
XXIV	41	Om cu vederi înaintate	1	0,19

Constatări și aprecieri

1. La această întrebare au răspuns 505 subiecți (94,28%), n-au răspuns 6 (1,14%) și au dat răspunsuri nule 14 (2,66%). S-au obținut *41 de categorii de răspunsuri*, clasificate în 24 de ranguri.

Multitudinea și varietatea răspunsurilor oferite de absolvenții de școli generale oglindesc un anumit *mod* de a reflecta asupra experienței de viață și de școlar. *Experiența* lor de viață este diferită ca *nivel* și *întindere*, întrucît geneza și condițiile ei de dobîndire sînt variate și, relativ, determinante. Absolvenții de școli generale chestionați provin din medii geografice și sociale variate cum ar fi : sate fără nici un început

de urbanizare, orașe cu înalt grad de urbanizare, ca Iași și Piatra-Neamț.

Aceste particularități ale experienței de viață a elevilor, cît și insuficienta maturitate de gîndire și apreciere a ceea ce se petrece cu ei în procesul de învățămînt se fac simțite în unele răspunsuri, de loc neglijabile cînd trebuie să caracterizăm orientarea ideologică și politică a zestrei educative dobîndite de elevi la sfîrșitul școlii generale. Există elevi — puțini la număr — care consideră că un „om bine format din punct de vedere intelectual“ este un „om din înalta societate“ („La nivelul meu de cultură, printr-un om bine pregătit din punct de vedere intelectual înțeleg un om din înalta societate, care contribuie intens la toate activitățile din domeniul său“ — răsp. nr. 9), „un om care a muncit pentru a-și crea condiții bune de viață“, „om care a trăit într-un mediu intelectual“ ș.a. Asemenea generalizări n-au putut fi făcute decît de acei elevi a căror experiență de viață este extrem de limitată și nesistematizată științific de către personalul didactic. Aceste puncte de vedere cu privire la noțiunea de „om bine format din punct de vedere intelectual“ se reduc la niște observații sui generis asupra unor intelectuali (învățători, profesori, medici, ingineri) din mediul imediat înconjurător în care trăiesc elevii.

Școala absolvită ar trebui să ofere elevilor *modelul* unui „om bine format din punct de vedere intelectual“, *nivelul* care poate fi atins în școala generală și *munca* necesară pentru dezvoltarea intelectului.

2. Analizînd în continuare tabelul nr. 1, observăm că pe *locul I* se află *„cunoștințe multilaterale, orizont larg de cunoștințe, cunoștințe vaste“*, cu 156 de răspunsuri (29,71%), pe *locul II* se află *„cultură vastă, cultură generală multilaterală, cultură dezvoltată“*, cu 123 de răspunsuri (23,52%), iar pe *locul V* *„pregătire multilaterală, din toate punctele de vedere, om pregătit în multe domenii“*, cu 72 de răspunsuri (13,71%).

Considerăm că în mintea subiecților chestionați aceste trei caracteristici, diferite ca formă, se suprapun în mare parte în conținut, ceea ce înseamnă că mai mult de jumătate din ei apreciază că un „om bine format din punct de vedere intelectual“ se distinge, în primul rînd, prin *cunoștințele vaste, din toate domeniile*, care îl ajută *„să se descurce ușor în viață,*

în toate împrejurările, să fie capabil de orice lucru" (vezi poz. 4, rangul IV).

Acest răspuns este completat și de cel situat pe *locul VII*, poziția 7, potrivit căruia „omul bine format din punct de vedere intelectual" *„face față la orice discuție, la orice întrebare ; cunoaște despre tot ce e întrebat ; răspunde la orice întrebare"*. Socotim aceste determinări parțial adecvate noțiunii de care ne ocupăm. O asemenea concepție o vom întîlni și la celelalte categorii de subiecți. Aici își spune din nou cuvîntul experiența de viață și de școlar a absolvenților de școli generale. Ei observă, de exemplu, că intelectualii cu care vin în contact știu multe lucruri, aproape despre tot ceea ce îi întreabă ei, că elevii care știu foarte bine lecția obțin note maxime, că la concursul de admitere reușesc cei care au multe cunoștințe etc. Pentru acești elevi, a fi bine format din punct de vedere intelectual înseamnă a ști multe și de toate, a fi în stare să faci față la orice discuție, înseamnă să fii o mică enciclopedie.

Aceste păreri ale lor sînt zilnic întărite la lecțiile în care profesorii sancționează prin note și calificative verbale volumul, cantitatea de cunoștințe. În consecință mulți elevi deduc că „a ști multe și de toate" este principala trăsătură a unui „om bine format din punct de vedere intelectual". În procesul de învățămînt pe care l-au traversat în cei 8 ani de școală ei n-au aflat sau au aflat numai în mică măsură cum pot deveni „puternici" din punct de vedere intelectual concomitent cu însușirea cunoștințelor, precum și despre rolul acestora în exercitarea memoriei, gîndirii, imaginației, atenției etc. și în formarea unor instrumente de activitate intelectuală ca : luarea notițelor, alcătuirea rezumatelor și a conspectelor, a planurilor de redactare etc. Dacă și aceste calități ale unui „om bine format din punct de vedere intelectual" ar fi luate în considerare de către profesor în aprecierea pregătirii elevilor, atunci aceștia le-ar menționa cu siguranță alături de „cunoștințe". Dacă în timpul lecției profesorii ar aprecia răspunsurile elevilor și din punct de vedere *calitativ* (*cum* gîndește, cum analizează o definiție, cum abstractizează, cum aplică, ce corelații poate face, cum induce sau deduce, cum sistematizează un material dat etc.), nu numai *cantitativ* (*cît* știe), elevii ar cunoaște *ce este* și *cum* se dobîndește forța mintală. În legătură

cu aceste caracteristici ale noțiunii de „om bine format din punct de vedere intelectual" și cu altele, găsim puține susțineri în răspunsurile elevilor (vezi tabelul nr. 1, pozițiile 10, 14, 22, 23, 25, 26, 39).

Dacă în școală s-ar întreprinde un proces conștient de educație intelectuală, atunci în mod firesc elevii ar ști *care* sînt trăsăturile intelectuale ce trebuie formate însușindu-și știința și cultura și *cum* se pot dobîndi aceste calități.

3. În tabel distingem o *categorie de însușiri* (determinări) pe care le-am denumit derivate, subsidiare, presupuse a se forma într-un proces instructiv-educativ bine organizat. Acestea aparțin mai ales domeniului de educație moral-socială. Astfel, pe *locul III* se situează *„comportarea civilizată, cunoașterea regulilor de conduită"*, cu 82 de răspunsuri, reprezentînd 15,61%. Desigur că elevii tot pe bază de observație curentă au ajuns la o asemenea concluzie. Un om cu studii (unii susțin că trebuie să aibă studii superioare — vezi poziția 11) nu numai că știe multe — după părerea lor — dar se poartă și frumos, manierat. Trăsăturile de caracter și morale ocupă locurile VIII și IX.

Semnificativă este concepția, susținută doar de 62 de subiecți (11,80%), potrivit căreia o trăsătură esențială a noțiunii de „om bine format din punct de vedere intelectual" constituie faptul de a studia pentru a deveni de folos statului.

Absolvenții chestionați ne-au oferit o *imagine globală, eterogenă, fără orientări esențiale* asupra noțiunii de *„om cu o bună formație intelectuală"*. Neîndoielnic, profesorii realizează o predare logică, sistematică, cu aplicații și corelații. Elevii însă, din motive variate (nu învață cu regularitate toate lecțiile și la toate obiectele, au goluri în cultura generală ; nu știu cum să învețe cu spor, nu fac aplicații suficiente, nu sînt totdeauna atenți la ore și, din această cauză, nu înțeleg tot ceea ce li se predă etc.), se prezintă la examinările scrise sau orale cu comportamente diferite din punctul de vedere al asimilării materiei predate. Or, aportul instrucției la educația intelectuală a elevilor capătă relief mai ales în procesul examinării și evaluării progresului școlar. Acestui act didactic ar trebui să i se rezerve tot atîta timp cît se rezervă predării. Formarea intelectului este o operă de mare finețe pedagogică și de aceea necesită timp pentru consolidarea calităților min-

tale. Carențele semnalate de înseși cadrele didactice în pregătirea intelectuală a elevilor se datoresc, în cea mai mare măsură, faptului că profesorii *nu dispun de timp* pentru analizarea mai frecventă a greșelilor de conținut și de formă din răspunsurile elevilor. Elevii ar trebui făcuți conștienți de neajunsurile judecății și raționamentului lor, precum și de calitățile unei gîndiri productive, creatoare, personale. În absența unor astfel de aprecieri ale răspunsurilor orale sau scrise ale elevilor, cu greu vor putea ei singuri să conchidă asupra calităților intelectuale care se pot forma în procesul instructiv-educativ.

Întrebarea nr. 2. Ce însușiri și activități proprii vă fac să prevedeți o bună dezvoltare intelectuală în viitor ?

Răspunsurile la această întrebare se prezintă astfel :

„Pentru mine, însușirile și activitățile proprii care mă fac să prevăd o mai bună dezvoltare intelectuală cred că ar fi : citirea unor romane, vizionarea unor filme bune, apoi și cititul presei" (răsp. nr. 22).

„În primul rînd aș pune voința, iar mai apoi studiul" (răsp. nr. 55) ;

„Îmi place să citesc mult și în special să rezolv probleme și, de aceea, m-am înscris la cercul de matematică" (răsp. nr. 106) ;

„Munca, perseverența și voința sper că mă vor ajuta să devin un om bine pregătit din punct de vedere intelectual" (răsp. nr. 145) ;

„Ceea ce mă face să prevăd în viitor o bună dezvoltare intelectuală a mea este însuși faptul că eu pot munci, sînt capabil să fac față chiar la unele obiecte grele, că am o pasiune pentru aceste obiecte, că am studiat bine și am putut reține unele lucruri din clasele anterioare. Ca activități —, o bună dezvoltare în viitor o văd prin faptul că urmăresc unele emisiuni de știință atît la televizor, cît și la radio. Acestea mă fac să pătrund mai profund în tainele științei, îmi luminează viitorul" (răsp. nr. 196) ;

„Capacitatea de a înțelege destul de bine cele predate în școală și cele citite în diferite cărți, o memorie destul de bună și posibilitatea de a asocia diferite idei pentru a obține altele" (răsp. nr. 476).

În prelucrarea răspunsurilor, le-am separat pe cele care s-au referit la „însușiri" de cele privind „activitățile proprii", considerate de cei chestionați că le-ar condiționa în viitor o bună dezvoltare intelectuală. Iată tabelul alcătuit :

Tabelul nr. 2

Rangul	Nr. crt.	Răspunsuri	Total răspunsuri	%
		Partea I — Însușiri		
I	1	Pasiunea pentru citit ; dragostea de carte	66	11,42
II	2	Dragostea de muncă, de învățătură ; dorința de a învăța cu plăcere	29	5,52
III	3	Pregătirea regulată a lecțiilor	24	4,57
IV	4	Sîrguința, perseverența în învățare	17	3,23
V	5	Interesul, dorința de a cunoaște, de a ști multe lucruri	9	1,71
VI	6	Pricepe ușor explicațiile	5	0,95
VI	7	Preferințe pentru științele exacte	5	0,95
VII	8	Capacitate de gîndire și de înțelegere a celor citite și predate	4	0,76
VII	9	Are o bună pregătire generală	4	0,76
VIII	10	Memorie bună ; reține ușor	3	0,57
VIII	11	Are voință	3	0,57
IX	12	Atenție la ore	2	0,36
IX	13	Este capabil să facă față la obiectele mai grele	2	0,36
IX	14	Ambiția de a trece peste toate greutățile	2	0,36
IX	15	Curajul	2	0,36
IX	16	Cultul pentru dreptate	2	0,36
IX	17	Încredere în puterea de muncă	2	0,36
X	18	Capacitatea de a asocia anumite idei pentru a obține altele	1	0,19
X	19	Învață cu ușurință și obține note mari	1	0,19
X	20	Repetă mereu materia parcursă	1	0,19
X	21	Dorința de a fi mai inteligent	1	0,19
X	22	Puterea de sacrificiu	1	0,19
X	23	Dragostea de patrie	1	0,19
X	24	Ia exemplu de la alții	1	0,19
X	25	Frecventează cu regularitate școala	1	0,19
X	26	Sinceritatea, corectitudinea	1	0,19
X	27	Modestia	1	0,19
X	28	Buna dispoziție	1	0,19
X	29	Știe să aplice cunoștințele	1	0,19
X	30	Pasiune pentru fizică	1	0,19
X	31	Dorința de a ajunge ceva în viață	1	0,19
X	32	Învață mai mult decît se cere	1	0,19
X	33	Minte ageră	1	0,19
X	34	Este inteligent	1	0,19

Continuare tabelul 2

Rangul	Nr. crt.	Răspunsuri	Total răspunsuri	%
		Partea a II-a — Activități proprii		
I	1	Frecventează cinematografele, teatrele, concertele	17	3,23
II	2	Rezolvă probleme de matematică și fizică	16	3,04
III	3	Participă la activitățile de cerc	15	2,85
III	4	Preocupări pentru electrotehnică ; lucrează cu aparatele, mașinile ; se interesează de știință și tehnică	15	2,85
IV	5	Practică sportul, participă la competiții sportive	13	2,47
V	6	Ascultă muzică, practică muzica	8	1,52
VI	7	Studiul individual	7	1,33
VII	8	Studiază limbi străine	6	1,14
VIII	9	Face experiențe de chimie	5	0,95
IX	10	Se exercită în arta plastică	4	0,76
IX	11	Practică excursia	4	0,76
IX	12	Se ocupă cu filatelia	4	0,76
X	13	Cercetează (se ocupă cu cunoașterea) tainele naturii	3	0,57
X	14	Frecventează biblioteca	3	0,57
X	15	Colecționează obiecte vechi (monede, cărți)	3	0,57
XI	16	Face versuri	2	0,36
XII	17	Se străduiește să fie mai serios (să nu se mai joace)	1	0,19
XII	18	Vizitează expoziții, muzee	1	0,19
XII	19	Preocupări de politică externă (citește ultima pagină de ziar)	1	0,19

Constatări și aprecieri

1. Este singura întrebare din cele 6 adresate absolvenților de școli generale la care au răspuns mai puțin de jumătate din numărul celor chestionați (227, reprezentînd 43,23%). Au dat răspunsuri nule 266 de subiecți (50,66%), n-au răspuns 21 (4%). Doi subiecți (0,36%) au declarat că nu știu ce să răspundă, iar nouă (1,52%) că nu se pot caracteriza.

S-ar putea presupune că întrebarea a fost prea grea și că de aceea elevii au dat multe răspunsuri nule. Se observă însă că în formularea întrebării nu se află termeni necunoscuți

de elevi. Termenul de „însușire", pe care l-am socotit mai apropiat elevilor decît cel de „caracteristică", „trăsătură" sau „calitate", intră în vocabularul lor încă din clasele mici, cînd determină cuvintele care arată însușiri ale lucrurilor și ființelor. Explicația este alta : *elevii nu sînt niciodată sau în orice caz foarte rar invitați să se autocunoască și să se autocaracterizeze din punct de vedere al dezvoltării lor intelectuale.* Dovada ne-o oferă răspunsurile lor nule din care dăm cîteva exemple :

„Consider că pentru a avea o pregătire intelectuală bună în viitor este necesar să mă pregătesc la toate disciplinele temeinic pentru ca mai apoi să completez aceasta cu studiul individual în afara școlii" (răsp. nr. 100) ;

„Pentru ca să ajungem oameni instruiți trebuie să avem anumite cunoștințe din punct de vedere didactic (sic !), o cultură înaintată, și să desfășurăm unele activități" (răsp. nr. 142) ;

„Școala noastră ne-a pus o temelie în dezvoltarea educației intelectuale. Pentru a cunoaște cît mai bine această profesie (acest elev urmează școala profesională de chimie — n. a.) trebuie să învăț zi de zi cu mai multă sîrguință pentru a face față cerințelor și sarcinilor" (răsp. nr. 346).

Observăm că răspunsurile nule sînt superflue, aidoma unor angajamente formale luate de unii elevi în diferite ocazii în cadrul activității din școală.

Răspunsurile date la întrebarea a doua oglindesc, ca și cele de la prima, aceeași *experiență de viață nesistematizată științific de școală.*

2. *Însușirile* enumerate de subiecți sînt *variate,* cele mai multe constituind un temei pentru ei de a prevedea o bună evoluție intelectuală. Am desprins *34 de însușiri grupate în 10 ranguri.* Jumătate din însușirile enumerate sînt însă amintite numai de cîte un singur elev.

Este îmbucurător faptul că pe *primele două locuri* se află însușiri care condiționează în mare parte activitatea de învățare, sporindu-i randamentul. Acestea aparțin domeniului motivației în învățare : a) *pasiunea pentru citit* (reprezentînd cam un sfert din numărul celor care au răspuns la această întrebare și 11,42% din numărul total al celor chestionați și b) *dragostea de muncă, de învățătură, dorința de a învăța cu plăcere* (29 de răspunsuri, reprezentînd 5,52%).

Aceste însușiri, ca și „interesul, dorința de a cunoaște, de a ști multe lucruri" (rangul V, poziția 5, cu 9 susțineri, repre-

zentînd 1,71%) reflectă o atitudine superioară față de muncă, față de învățătură, constituie *suportul afectiv* în procesul de învățare, suport care, în cele din urmă, însoțește pe om în toată activitatea lui.

Munca de învățare a lecțiilor implică însă o mare putere de voință și răbdare din partea elevilor, pentru a pătrunde sensul noțiunilor care trebuie asimilate. Pe de altă parte, învățarea conștientă presupune înțelegerea materialului de asimilat. Găsim întemeiate observațiile profesorilor cu privire la dificultățile întîmpinate de ei în eforturile de a determina pe elevi să învețe în mod ritmic și sistematic. Foarte puțini elevi de această vîrstă învață pe bază de scheme, de planuri de idei, de rezumate, demonstrații logice sau practice, de aplicații etc. De altfel, asemenea instrumente de activitate intelectuală nici nu sînt pomenite de absolvenții de școli generale, chestionați de noi. Doar cîte doi elevi (vezi tabelul nr. 2, partea I, poz. 29 și 30) menționează capacitatea de aplicare a cunoștințelor și pasiunea pentru un obiect (fizică) drept însușiri care îi fac să prevadă o bună dezvoltare intelectuală.

3. *Alte însușiri specifice procesului cognitiv sînt susținute de foarte puțini subiecți.* Le extragem din tabelul nr. 2 pentru a le analiza mai ușor.

	Rang	Poz.	Răsp.
— pricepe ușor explicațiile	VI	6	5
— capacitate de gîndire și înțelegere a celor citite	VII	8	4
— memorie bună, reține ușor	VIII	10	3
— atenție la ore	IX	12	2
— este capabil să facă față la obiectele mai grele	IX	13	2
— capacitatea de a asocia anumite idei pentru a obține altele	X	18	1
— învață cu ușurință și obține note mari	X	19	1
— repetă mereu materia parcursă	X	20	1
— știe să aplice cunoștințele	X	29	1
— învață mai mult decît se cere	X	32	1
— are minte ageră	X	33	1
— este inteligent	X	34	1

Aceste însușiri, tocmai pentru că sînt menționate de către extrem de puțini subiecți, arată pe de o parte, *cît de redus este numărul absolvenților de școli generale* care reușesc să explice, deși incomplet, condițiile unei bune dezvoltări intelectuale a lor în viitor, iar pe de altă parte, *absența* probabilă a unor explicații pe care ar fi trebuit să le fi dat elevilor personalul didactic în legătură cu procesul educației intelectuale în general. Nu ne îndoim de faptul că profesorii îi învață pe elevi cum să studieze, cum să rezolve probleme de matematică, fizică sau chimie, cum să aplice regulile gramaticale, cum să rezume sau să alcătuiască scheme, cum să compună o lucrare etc., numai că, probabil, aceste sfaturi n-au dus la formarea de abilități intelectuale, de sisteme și stiluri de lucru, astfel încît elevii să le simtă prezența, forța și valoarea în dezvoltarea lor intelectuală. Așa se explică, fără îndoială, formația intelectuală șubredă cu care pășesc unii absolvenți ai claselor V—VIII în școlile postgenerale, în ucenicia la locul de muncă, în viață.

4. Se menționează multe *calități morale* care ar condiționa o bună dezvoltare intelectuală, însă acestea sînt susținute de către foarte puțini elevi chestionați. Acești elevi au observat la ei înșiși și la alți colegi rezultate mai bune la învățătură atunci cînd :

— vădesc sîrguință și perseverență în învățare	17 răspunsuri
— au voință	3 „
— au ambiție de a trece peste toate greutățile	2 „
— au încredere în puterea lor de muncă	2 „
— au putere de sacrificiu	1 răspuns
— au dragoste de patrie	1 „
— frecventează cu regularitate școala	1 „
— au bună dispoziție	1 „
— doresc să ajungă ceva în viață	1 „

Desigur că învățarea, ca o modalitate a procesului de muncă, se desfășoară cu succes în cazul în care angajează toate aspectele personalității. Elevii au observat la colegii lor bine pregătiți o voință fortificată în lupta cu dificultățile provocate de procesul învățării, dorința de a ajunge ceva în viață, de a fi

utili societății, tenacitatea în activitatea de asimilare a științei etc.

5. La aceleași cifre și procentaje generale se reduc și răspunsurile elevilor, date la partea a doua a întrebării : ce *activități proprii* îi fac să prevadă o bună dezvoltare intelectuală în viitor. Răspunsurile elevilor ne-au permis să distingem *trei categorii de preocupări.*

a) *Prima* categorie de activități *antrenează spiritul,* întregul complex de operații și capacități mintale fie în general, fie în domenii mai restrînse ale cunoașterii. Iată pe care le considerăm ca atare :

	Rang	Poz.	Răsp.
— rezolvă probleme de matematică și fizică	II	2	16
— participă la activitățile de cerc . .	III	3	15
— are preocupări pentru electrotehnică și mașini ; se interesează de știință și tehnică	III	4	15
— practică studiul individual	VI	7	7
— studiază limbi străine	VII	8	6
— face experiențe de chimie	VIII	9	5
— cercetează tainele naturii	X	13	3
— este colecționar de obiecte vechi (monede, cărți)	X	15	3

Din această categorie de răspunsuri se poate deduce cît de puțini elevi din clasele V—VIII sînt membri ai cercurilor pe obiecte ori au preocupări formative valoroase în afara școlii. Se constată că activitățile menționate în tabel sînt specificate, fiecare în parte, de către foarte puțini elevi (între 17 și 1). Numai 7 din 525 de elevi au descoperit în studiul individual o activitate fundamentală pentru dezvoltarea lor intelectuală. Carențele procesului de învățămînt, sugerate de aceste răspunsuri, vor dăinui atîta timp cît nu se vor lua măsuri radicale de schimbare a opticii asupra valorilor formative ale învățămîntului în genere. Cînd prin note *se apreciază aproape numai* cunoștințele și rapiditatea reproducerii lor și nu și alte rezultate ale procesului de învățare, încorporate în variatele

produse ale activității elevilor sau obținute în mod special prin probe adecvate, nu ne putem aștepta ca elevii, singuri, să descopere sensurile formative ale preocupărilor lor generale sau speciale. Probabil că unele cadre didactice nici nu reflectează prea mult asupra acestei categorii de activități didactice. Acei puțini elevi care au dat răspunsuri adecvate au depistat, tot în baza unei experiențe personale, rolul activităților menționate în dezvoltarea lor intelectuală. Concluziile trase în urma asistențelor noastre la lecții și a examenelor de definitivat ne dau dreptul să afirmăm că foarte rar li se demonstrează elevilor valoarea formativă a diferitelor activități didactice și extra-didactice. Aceasta se datorește atît insuficientei formații psihopedagogice a unor profesori, cît și carențelor organizatorice și de conținut ale actualului sistem de perfecționare a personalului didactic. Cursurile de reciclare (de perfecționare) pun mai mult accentul pe informații în domeniul specialității. Durata cursurilor de pregătire pentru obținerea gradelor didactice s-a redus considerabil, încît practic nu încap în program decît foarte puține lecții și activități privind tehnologia educației intelectuale. Ambele categorii de cursuri nu prevăd activități practice în școli, așa încît, fără demonstrații practice, greu pot fi convinși profesorii de valoarea formativă a unui sistem închegat de activități orientate spre dezvoltarea intelectuală a elevilor. Experiența noastră de la examenul de definitivat privind cunoașterea de către candidați a problematicii educației intelectuale explică minusurile constatate atît în formația intelectuală a elevilor, cît și în activitatea personalului didactic. Nici inspecția școlară, de control sau specială, nu urmărește realizarea consecventă a obiectivelor educației intelectuale în procesul de învățămînt. În 50 de procese-verbale de inspecție pentru definitivat, consultate la I.C.P.P.D., Filiala Iași, aprecierile se refereau cu precădere la realizarea predării cunoștințelor de către cei inspectați.

b) *A doua categorie* de activități sînt *expresia unor înclinații și preferințe* care completează cultura generală a elevilor, exercitînd, desigur, și forțele lor cognitive. Aceste preocupări, menționate de asemenea de foarte puțini subiecți, sînt cele de la pozițiile 5, 6, 10, 12, 16, 18, 19 din tabelul nr. 2 partea a II-a.

c) *A treia categorie de preocupări,* situată prin numărul răspunsurilor *pe primul loc* (cu 17 susțineri), o constituie frecventarea, în primul rînd, a *cinematografului* și apoi a spectacolelor de teatru și a concertelor. Fără îndoială că filmul artistic este în prezent o sursă importantă de informații. Aproape toți elevii au inclus și frecventarea cinematografului printre activitățile proprii care le-ar permite să prevadă o bună dezvoltare intelectuală în viitor. Ei s-au gîndit în mod firesc la faptul că vizionarea a cît mai multe filme contribuie la cultivarea lor, la îmbogățirea *cunoștințelor,* ceea ce reprezintă pentru ei cea mai valoroasă trăsătură a unui „om bine format din punct de vedere intelectual". Dar de aici și pînă la valorificarea sistematică de către învățămînt a filmului artistic — este încă o distanță mare. Deocamdată consemnăm incapacitatea absolvenților de școli generale de a selecta și valorifica independent, cu interes autentic, acele activități care să le mobilizeze cunoștințele și să le perfecționeze continuu cultura generală și abilitățile intelectuale.

Întrebarea nr. 3. Ce însușiri intelectuale, constatate la alți colegi, ați dori să vi le dezvoltați ?

Exemple de răspunsuri :

„a) pregătirea mea să fie mai amplă,
b) să învăț cu mai mult spor, cu mai mult interes" (răsp. nr. 10) ;

„Aș dori să fiu tot atît de perseverent ca și unii colegi, să am tot atîtea cunoștințe în domenii ceva mai grele" (răsp. nr. 108) ;

„În primul rînd să am voință. Mi-ar place foarte mult să am mai multă voință ca și eleva cea mai bună din clasa noastră" (răsp. nr. 160) ;

„Eu aș dori să-mi dezvolt mai mult curajul și pasiunea. Despre pasiune aș putea să spun că mi-am însușit-o într-o oarecare măsură, dar doresc și mai mult" (răsp. nr. 200) ;

„Însușirile intelectuale constatate la alți colegi pe care vreau să mi le dezvolt sînt : perseverența de a munci cu mult efort, de a gîndi profund și a răspunde cît mai exact, de a nu privi cu superficialitate munca din școală, de a participa la toate activitățile cerute de clasă sau școală" (răsp. nr. 321) ;

„Rezolvarea de probleme de fizică, chimie și matematică din culegeri și gazete" (răsp. nr. 458) ;

„Aș dori să-mi dezvolt mai mult pasiunea de muncă, să fiu mai corect" (răsp. nr. 498) ;

În tabelul nr. 3 am consemnat toate categoriile de însușiri menționate de elevi în răspunsurile lor.

Tabelul nr. 3

Rang	Nr. crt.	Însușiri	Total răspunsuri	%
1	2	3	4	5
I	1	Să învețe mai bine ; să fie mai bine pregătit ca și alți colegi	56	10,66
II	2	Mai bună pregătire la matematică ; să poată rezolva probleme ; să-i placă mult matematica	55	10,47
III	3	Mai bună pregătire la fizică ; să rezolve probleme ca și alții ; să-i placă fizica	43	8,19
IV	4	Trăsături de caracter (curaj, prudență, devotament, modestie, punctualitate, simț de răspundere)	37	7,04
V	5	Sîrguință la învățătură ; mai multă hărnicie și conștiinciozitate	26	4,95
VI	6	Să fie disciplinat, să se poarte frumos cu cei din jur	24	4,57
VII	7	Pasiune pentru chimie ; mai bună pregătire ; cunoștințe mai multe	22	4,19
VIII	8	Să înțeleagă mai bine lecțiile ; puterea de a pricepe mai ușor	19	3,61
IX	9	Să citească mult ca alți colegi ; să aibă dragoste de carte	18	3,42
X	10	Să vorbească frumos, cu figuri de stil ; exprimare corectă, ușoară	16	3,04
X	11	Gîndire logică ; felul de a judeca ; capacitate de gîndire	16	3,04
XI	12	Calități ale gîndirii (perspicacitate, precizie, rapiditate, spontaneitate)	15	2,85
XII	13	Cultură muzicală ; să poată solfegia singură, talent la muzică	14	2,66
XIII	14	Pasiune, înclinații pentru limbi străine	12	2,28
XIII	15	Talent la gimnastică și sport ; să fie bun sportiv	12	2,28
XIV	16	Să știe cum să învețe cu spor, cum să-și organizeze timpul, cum să ia notițe . . .	11	2,09
XIV	17	Să aibă voință ca alți colegi	11	2,09
XIV	18	Să cînte la un instrument (în special la chitară)	11	2,09
XV	19	Să aibă înclinații spre literatură ; să scrie proză, versuri	10	1,90
XV	20	Să aibă înclinații la desen ; să facă schițe de desen tehnic	10	1,90
XV	21	Să fie calm, să nu se emoționeze ; să se stăpînească	10	1,90

1	2	3	4	5
XVI	22	Să aibă o pregătire mai amplă ; să știe mai mult ; sete de cunoaștere	9	1,71
XVI	23	Să aibă memorie, capacitate de reținere	9	1,71
XVI	24	Toate însușirile intelectuale	9	1,71
XVII	25	Să poată povesti, explica și altora lecțiile, așa cum fac alți colegi	8	1,52
XVIII	26	Să aibă însușirile colegilor care sînt exemplu (la purtare, la învățătură) . . .	7	1,33
XIX	27	Să fie deștept, isteț, inteligent, capabil	6	1,14
XX	28	Să aibă vocabular bogat	5	0,95
XX	29	Să aibă ambiție	5	0,95
XX	30	Să muncească cu plăcere, cu dragoste .	5	0,95
XX	31	Să fie atent, să se poată concentra . .	5	0,95
XX	32	Să fie mai bine pregătit la limba și literatura română	5	0,95
XXI	33	Să recite frumos	4	0,76
XXI	34	Să se descurce la științele exacte . . .	4	0,76
XXII	35	Să aibă înclinație spre istorie ca alți colegi	3	0,57
XXII	36	Să fie bun organizator și conducător .	3	0,57
XXII	37	Să poată construi aparate (elevi de la școlile profesionale)	3	0,57
XXIII	38	Gustul pentru frumos	2	0,38
XXIII	39	Capacitate de muncă, putere de muncă	2	0,38
XXIII	40	Să aibă calități de artist	2	0,38
XXIII	41	Să aibă inițiativă ca alți colegi	2	0,38
XXIII	42	Să înțeleagă piese de teatru, cărți . . .	2	0,38
XXIV	43	Pasiune pentru botanică	1	0,19
XXIV	44	Să poată dansa	1	0,19
XXIV	45	Orgoliu și egoism în anumite împrejurări	1	0,19
XXIV	46	Să se descurce în convorbirile cu intelectualii	1	0,19
XXIV	47	Colecționar de obiecte vechi	1	0,19

Constatări și aprecieri

1. Spre deosebire de întrebarea anterioară, care îi invita pe elevi să mediteze asupra propriilor lor însușiri intelectuale, *această întrebare* — urmărind de fapt, ca și primele două, să afle de la cei chestionați ce știu ei despre calitățile intelectuale ale unui om bine format din punct de vedere intelectual — îi obligă să se refere la acele însușiri intelectuale ale colegilor,

pe care ar dori să și le dezvolte și ei. Întrebarea *îl supunea* astfel pe elev *unui proces de comparație cu altul*, de raportare a propriei formații intelectuale la formația altuia pentru a conchide asupra minusurilor în educația sa intelectuală. Acest proces de autocunoaștere pe bază de comparație cu altul este, desigur, mai dificil pentru elevii de 14—16 ani.

O analiză a însușirilor intelectuale constatate la alți colegi și pe care ar dori să și le dezvolte cei chestionați *ne oferă tabloul unui conglomerat* constînd din *47 de elemente*, grupate *în 24 de ranguri.*

Au răspuns 391 de subiecți (74,47%), n-au răspuns 43 (8,19%), 55 de elevi (10,47%) au dat răspunsuri nule, 31 de elevi (5,90%) nu vor nici o însușire, 7 elevi (1,33%) nu știu ce să răspundă.

2. *Însușirile* menționate în tabel au valoarea unor *aspirații :* elevii chestionați aspiră la o mai bună pregătire la diferite obiecte de învățămînt, la o mai amplă cultură artistică, literară, sportivă etc., sau aspiră la asimilarea unor valori morale care le-ar înlesni o mai bună dezvoltare intelectuală. Astfel de aspecte au observat ei la colegii lor, al căror exemplu ar dori să-l urmeze.

Buna pregătire apare ca o însușire intelectuală generală pe care ar dori s-o aibă cei mai mulți elevi chestionați. Nu știm cum ar defini ei această caracteristică intelectuală, însă, potrivit concepției lor despre un elev bine pregătit, ar spune : „elev cu note bune la toate obiectele" sau un elev care „poate răspunde la orice întrebare". *Pe primul loc*, cu 56 de răspunsuri, se află o *atare însușire* (să învețe mai bine, să fie mai bine pregătit, ca și alți colegi). *Pe locurile II, III și IV* această însușire — de a avea o mai *bună pregătire* — este circumscrisă *matematicii* (55 de răspunsuri), *fizicii* (43 de răspunsuri) și *chimiei* (22 de răspunsuri). Patru elevi chestionați doresc „să se descurce mai bine la științele exacte".

Găsim că această constatare a elevilor nu este întîmplătoare ; ea vădește un bun spirit de observație. Matematica, fizica, chimia sînt *obiecte* care *reclamă* cu *necesitate înțelegerea noțiunilor* cu care trebuie să opereze elevii fie în demonstrarea regulilor, definițiilor, teoremelor, fie în aplicarea acestora la rezolvarea problemelor. De aceea, toți cei care ar dori să aibă o mai bună pregătire la aceste obiecte fac imediat și precizarea : „să poată rezolva probleme ca și alții". Inte-

lectul uman este astfel construit încît refuză să opereze cu idei confuze, neprecise, fără legături între ele. Dacă alte obiecte sînt mai accesibile minții elevilor, în schimb matematica, fizica, chimia nu acceptă un edificiu găunos și-i fac pe cei care încearcă să se apropie de ele cu o concepție superficială despre învățare inapți sau incapabili de a raționa (ne referim la însușirea materiei prevăzută în programa școlară).

Alte însușiri intelectuale constatate la alți colegi sînt :

	Rang	Nr. crt.	Răsp.
— puterea de a percepe mai ușor lecțiile	VIII	8	19
— să citească mai mult, ca alți colegi ; să aibă dragoste de carte	IX	9	18
— să vorbească frumos, cu figuri de stil	X	10	16
— să aibă gîndire logică ; felul de a judeca ; capacitate de gîndire . . .	X	11	16
— să aibă calități ale gîndirii (perspicacitate, precizie, rapiditate, spontaneitate)	XI	12	15
— să știe cum să învețe cu spor, cum să ia notițe	XIV	16	11
— să aibă o pregătire mai amplă . . .	XVI	22	9
— să aibă memorie, capacitate de reținere	XVI	23	9
— să poată povesti, explica și altora lecțiile, așa cum fac alți colegi	XVII	25	8
— să fie deștept, isteț, inteligent, capabil	XIX	27	6
— să fie atent, să se poată concentra . .	XX	31	5

Numărul subiecților care susțin aceste caracteristici intelectuale variază deci între 19 și 5. Desigur că sînt extrem de puțini față de numărul celor chestionați. Dacă ne gîndim însă că acești elevi nu știu încă ce înseamnă un intelect bine format și cum se clădește acest edificiu intelectual pentru ca să fie nu numai temeinic, ci și frumos, nu le putem reproșa *sărăcia și unilateralitatea* însușirilor intelectuale pe care ar dori să le posede. Elevii chestionați au observat la alți colegi, cînd

aceștia sînt examinați sau cînd li se analizează lucrări de control și teze trimestriale, doar rezultatele travaliului lor intelectual (pot rezolva probleme, vădesc perspicacitate și precizie, pricep ușor explicațiile, povestesc cu ușurință lecțiile, au capacitate de reținere), nu și tehnica învățării. Profesorii rareori îi întreabă pe elevi cum au ajuns la aceste rezultate, cum au memorat, cum au raționat, cum au efectuat clasificările, sistematizările sau caracterizările care sînt deosebite de cele din carte sau de cele făcute de profesori în momentul predării. Dacă în *procesul difuzării științei* dascălii *ar prezenta* elevilor nu numai „produsele finite“ ale „laboratorului mintal“ ci *și calea* parcursă pentru a le realiza și dacă *în* însuși *procesul* de cunoaștere a gradului de *asimilare a științei* (inclusiv a aptitudinilor și abilităților corespunzătoare) *ar cere* elevilor relații și despre *modul de învățare* — acesta reprezentînd un criteriu de apreciere și notare — atunci elevii noștri s-ar dovedi cunoscători ai „anatomiei“ și „fiziologiei“ muncii intelectuale.

Dacă ar fi antrenați într-o discuție despre munca de învățare, probabil că unii elevi ar răspunde prompt : cînd înveți trebuie să lucrezi cu creionul în mînă ! Fără încercarea proprie a fiecărui elev de a ordona și ierarhiza cunoștințele, de a alcătui scheme și planuri, de a rezuma sau conspecta, de a rezolva probleme, de a efectua comparații, caracterizări, de a descoperi ipoteze sau de a pune probleme etc., intelectul nu se formează, nu capătă o „arhitectură“ frumoasă. Actualul mod de organizare a procesului de învățămînt se interesează mai mult de *ceea ce știe elevul și mai puțin de modul în care și-a însușit cunoștințele respective*.

3. *O altă categorie de însușiri* la care aspiră cei chestionați, considerîndu-le condiții ale unei bune dezvoltări intelectuale, ***sînt de natură morală***. Unele dintre ele influențează cu certitudine randamentul școlar : sîrguința la învățătură, conștiinciozitatea, voința, ambiția, plăcerea de a munci ș.a.

Desigur că elevii tot pe bază de experiență individuală au ajuns la concluzia că nu este suficient să înțelegi ceea ce ți se predă, ci trebuie să și muncești pentru a asimila cunoștințele transmise, pentru a le transforma în bunuri spirituale proprii. În procesul muncii în general și în cel al învățării în special, e nevoie de voință, de interes și de conștiinciozitate,

de putere de muncă etc. și mai ales de voință pentru a te obișnui cu munca, pentru ca ea să devină o necesitate și o plăcere în viața omului. Istoria demonstrează că cele mai mari descoperiri științifice, că marile valori materiale cultural-artistice sînt deopotrivă rodul creativității și al muncii ordonate, perseverente și pline de dăruire. Aceste calități se dobîndesc tot prin exercițiu, prin antrenament.

Experiența ne-a convins că mulți profesori utilizează și criterii morale la aprecierea pregătirii elevilor. Ei diferențiază chiar prin note pe elevii sîrguincioși, ordonați, cu multă putere de muncă, de cei leneși, neglijenți în pregătirea temelor sau de cei care, deși pot, nu vor să învețe. Avînd în vedere că voința, caracterul, personalitatea în general se formează cu precădere în procesul de învățămînt, este necesar ca profesorii să sublinieze corelația dintre laturile personalității, intervenind și în acest domeniu cu explicații mai ample și cu rezonanțe afective. Numărul mic de adeziuni la aceste însușiri (vezi tabelul) arată neajunsuri de natură organizatorică și pedagogică ale procesului de educație integrală.

Alte calități morale menționate de elevi au legătură oarecum directă cu dezvoltarea lor intelectuală (curajul, prudența, comportarea frumoasă ș.a.). Ele au fost considerate ca atare de elevi din obișnuința lor de a se referi la toate laturile personalității, chiar și atunci cînd trebuie să aprecieze doar una din ele.

4. *În conglomeratul de „însușiri intelectuale“* de care aminteam la început, găsim o *categorie de calități* care *privesc* nu atît formația intelectuală generală a cuiva, cît însușirile cu care unii oameni sînt *înzestrați* de natură. Aceste înclinații, vestitoare poate ale unor autentice talente, sînt rîvnite de către unii din elevii chestionați. Însușirile speciale amintite mai sus sînt lesne de depistat. Între acestea și talentul autentic este însă o cale foarte lungă. Profesorii, cunoscînd mai bine pe fiecare elev, pot depista nu numai înclinațiile artistice, ci și pe acelea orientate către alte domenii ale cunoașterii. Cu alte cuvinte, fiecare om are ceva specific față de altul. Conștiința că valorează și el prin ceva deosebit de ceea ce e general-uman întreține optimismul și încrederea în sine, calități atît de necesare în realizarea plenară a omului.

Întrebarea nr. 4. Ce împrejurări și persoane contribuie la dezvoltarea dumneavoastră intelectuală?

S-a considerat utilă o asemenea întrebare, dat fiind că în viața elevilor intervin uneori împrejurări și factori care influențează sensibil evoluția lor. Am avut în vedere mai ales împrejurări și persoane dinafara școlii. Iată cum se prezintă răspunsurile elevilor :

„Persoanele care contribuie la dezvoltarea mea intelectuală sînt profesorii, iar împrejurările sînt școala și biblioteca“ (răsp. nr. 32) ;

„La dezvoltarea noastră intelectuală cred că contribuie obiectele care necesită o logică în dezlegarea lor“ (răsp. nr. 64) ;

„Contribuie profesorii, unii prieteni care se ocupă cu electrotehnica, presa, televizorul“ (răsp. nr. 190) ;

„Într-o măsură, moartea bunicului meu. Cu toate că foarte greu mă impresionez, faptul acesta m-a copleșit, felul cum a murit mai ales. Și m-a îndemnat să fac ceva pentru omenire (poate mai tîrziu, și doresc aceasta), ceva care să o facă să nu mai sufere, spre exemplu“ (răsp. nr. 204) ;

„La dezvoltarea mea intelectuală au contribuit și contribuie părinții care m-au învățat și mă învață limbile franceză și engleză, de asemenea fratele meu care, fiind student la electrotehnică, mă ajută la rezolvarea problemelor de matematică și fizică din anumite culegeri“ (răsp. nr. 385).

„În primul rînd mediul de familie“ (răsp. nr. 476) ;

„Școala și cadrele didactice contribuie la dezvoltarea noastră din punct de vedere intelectual“ (răsp. nr. 478).

În urma prelucrării răspunsurilor a rezultat următorul tabel :

Tabelul nr. 4

Rangul	Nr. crt.	Instituții, activități, împrejurări, persoane etc.	Total răspunsuri	%
1	2	3	4	5
I	1	Școala, profesorii ; atmosfera din școală	401	76,37
II	2	Părinții ; apoi frați și rude	218	41,52
III	3	Cinematograful, radioul, televiziunea, concertele, excursiile	70	13,33
IV	4	Biblioteca ; lectura unui mare număr de cărți	40	7,61
V	5	Dirigintele și orele de dirigenție . . .	37	7,04

1	2	3	4	5
VI	6	Colegii : prietenii ; discuțiile cu ei	29	5,52
VII	7	Cercurile pe obiecte, cenaclul literar, olimpiadele	19	3,61
VIII	8	Munca determinată de voința proprie ; pasiunea pentru studiu	10	1,90
IX	9	Pedagogul (pentru elevii din internat)	9	1,52
X	10	Directorul de școală (pentru cei din internat)	6	1,14
X	11	Seratele educative ; programele artistice	6	1,14
X	12	Nu contribuie nici o persoană sau împrejurare	6	1,14
XI	13	Persoanele cu multă știință ; discuțiile cu oameni de știință	3	0,57
XII	14	Dorința de a cunoaște mai multe lucruri, de a fi bine pregătit	2	0,38
XII	15	Curajul, înțelepciunea, cinstea, devotamentul	2	0,38
XII	16	Profesorii particulari	2	0,38
XII	17	Învățătura, disciplina și frecvența	2	0,38
XII	18	Revistele „Știință și Tehnică", „Sport și tehnică"	2	0,38
XIII	19	Corespondența cu alte școli și cu alte țări	1	0,19
XIII	20	Recunoașterea greșelilor	1	0,19
XIII	21	Obiectele care necesită gîndire logică	1	0,19
XIII	22	Arta, ca suport moral	1	0,19
XIII	23	Cartea „Napoleon"	1	0,19
XIII	24	Împrejurările dificile care ne obligă să ne descurcăm singuri	1	0,19
XIII	25	Studiul matematicii	1	0,19

Constatări și aprecieri

1. Au răspuns 497 de elevi (94,66%), n-au răspuns 20 (3,80%) și au dat răspunsuri nule 8 (1,52%).

Tabelul conține 25 categorii de răspunsuri, clasificate în 13 ranguri.

Deși întrebarea nu cerea elevilor să se refere la rolul școlii absolvite în dezvoltarea lor intelectuală (această cerință face obiectul întrebării nr. 5), 401 elevi (76,37%), adică peste trei sferturi dintre cei chestionați, situează *pe primul loc* tocmai *contribuția școlii,* a profesorilor și a atmosferei din școală. Cită prețuire acordă elevii școlii și slujitorilor ei ! Ei consi-

deră că școala i-a învățat să citească și să scrie, să se poarte frumos, să înțeleagă viața etc.

Printre persoanele aparținînd școlii elevii citează pe diriginți (37 de răspunsuri — 7,04%), pe pedagogii de internat (9 susțineri — 1,52%), pe directorii de școală (6 susțineri — 1,14%), pe colegi și prieteni.

Ca activități organizate de școală, elevii chestionați menționează cercurile pe obiecte, olimpiadele și cenaclurile literare (19 răspunsuri — 3,61%), seratele educative și programele artistice (6 răspunsuri — 1,14%). Probabil că numărul elevilor care au menționat valoarea cercurilor pe obiecte ar fi fost mai mare dacă acest gen de activitate în afară de clasă s-ar fi impus într-un mod mai pregnant în școlile lor.

Cițiva elevi se referă la rolul profesorilor particulari (2 răspunsuri — 0,38%), al unor obiecte care necesită gîndire logică (1 răspuns — 0,19%) sau la studiul matematicii (1 răspuns).

Elevii observă că nivelul atins în dezvoltarea lor generală se datorește școlii, învățăturii. Aceasta poate constitui un titlu de mîndrie pentru profesori, un prilej care le permite să afirme că își îndeplinesc cu cinste nobila misiune de modelare a omului. Prea puțini sînt însă elevii care să se refere la anumiți profesori, anumiți directori sau diriginți, la anumite școli sau la anumite activități școlare.

Încrederea pe care elevii o acordă în această direcție școlii și profesorilor implică oricum necesitatea ca acești factori să cultive multilateral intelectul, făcîndu-i pe elevi conștienți de forța creatoare cu care îi poate înzestra procesul învățării.

2. O altă categorie de „împrejurări și persoane" o formează *mediul familial,* părinții, frații și rudele (218 răspunsuri, reprezentînd 41,52%). Este un procent apreciabil, ocupînd *locul II* în tabelul nr. 4. Mulți respondenți situează pe primul plan familia, subliniind chiar acest cuvînt. Alții se referă la influența unor frați și surori care urmează la școli mai înalte. Sfaturile rudelor cu privire la modul de a învăța sînt și ele ridicate la rangul de împrejurări favorabile dezvoltării intelectuale a elevilor.

Această categorie de răspunsuri arată cită prețuire acordă elevii adulților, îndrumărilor și îndemnurilor acestora. Mulți elevi relevă contribuția mamelor, a atmosferei create de acestea în familie.

Avînd în vedere prețuirea de care se bucură familia ca mediu favorizant al dezvoltării intelectuale a elevilor, școala este datoare să întreprindă un întreg sistem de acțiuni pedagogice pentru fundamentarea științifică a influențelor educative ale familiei.

3. *Mass-media* (cinematograful, radio, televiziunea) sînt considerate de elevi mai mult ca *izvoare de informație*, întrucît nici un subiect nu citează un anume film, o anume emisiune care să fi avut sau să aibă o influență hotărîtoare în dezvoltarea lui intelectuală. Mass-media ocupă *locul III*, cu 70 de susțineri (13,33%). Dintre toate, cinematograful se bucură totuși de cea mai mare popularitate și are o considerabilă influență educativă.

4. *Lectura unui număr mare de cărți și frecventarea bibliotecii* apare ca o altă „împrejurare" care ar contribui la dezvoltarea intelectuală a elevilor (40 de răspunsuri, reprezentînd 7,61%). Numărul de susțineri este, desigur, mic în comparație cu lotul anchetat. Și aici, cei care le-au menționat nu s-au referit la anume titluri, la anumite personaje sau acțiuni care să-i fi influențat pe planul dezvoltării lor intelectuale. *Numai doi dintre* elevii chestionați remarcă revistele „Știință și tehnică" și „Sport și tehnică". Un elev menționează un citat din cartea „Napoleon" (fără a menționa autorul), conținutul căruia îl călăuzește în acțiunea de însușire a științei și culturii. Iată ce scrie elevul :

„Într-o cuvîntare a sa, Napoleon spunea : «Nu geniul meu este cel care-mi inspiră brusc și misterios ce anume trebuie să spun și să fac în împrejurări care altora li se par neașteptate, ci propria mea gîndire. Lucrez mereu, lucrez acasă, lucrez cînd sînt la teatru, mă scol noaptea din somn tot ca să lucrez». Împrejurarea este cartea «Napoleon»" (răsp. nr. 185).

Se înțelege că în momentul în care a răspuns la chestionar elevul respectiv nu avea cartea în față. Deci el a memorat citatul, îl reproduce de multe ori, probabil meditează la conținutul lui. Ar fi fost îmbucurător să constatăm mai mulți elevi care să fi reținut cel puțin cîte o idee, dacă nu citate și maxime, din lecturile făcute și care să le călăuzească pașii în dezvoltarea lor multilaterală.

5. *Alte împrejurări și persoane întrunesc* foarte puține adeziuni. Subliniem trei dintre ele ca fiind mai importante din punct de vedere educativ : contribuția unor *„persoane cu multă știință*, discuții cu oameni de știință" (tabelul 4, poziția 13) ; *„dorința de a cunoaște mai multe lucruri*, de a fi bine pregătit" (idem, poziția 14) ; *„împrejurările dificile* care ne obligă să ne descurcăm singuri" (poziția 24). Cei trei elevi care au avut ocazia să stea de vorbă cu oameni de știință au fost probabil impresionați de „edificiul" lor cultural, de profunzimea gîndirii lor logice, de formația lor intelectuală în general și și-au dat seama cît de mult trebuie să muncească pentru a atinge nivelul formației lor intelectuale.

Semnalăm, de asemenea, valoarea educativă a împrejurărilor care îi obligă pe elevi să se descurce singuri.

„Cred că la dezvoltarea noastră intelectuală contribuie foarte mult împrejurările cele mai dificile, împrejurările care ne obligă să ne descurcăm singuri. Cred că toate persoanele contribuie la dezvoltarea noastră intelectuală, dar în mai mare măsură acelea care, prin purtarea lor, ne sugerează cît mai multe întrebări la care cu greu noi putem răspunde singuri" (răsp. nr. 272).

Elevul care atribuie acestei împrejurări valoare de influență semnificativă în dezvoltarea lui intelectuală. a simțit că a învățat ceva din astfel de încercări. După părerea noastră, la data efectuării cercetărilor li se ofereau elevilor puține ocazii în care ei trebuiau să acționeze, indiferent dacă e vorba de lecții, de activități în afară de școală, de viața de familie etc.

Întrebarea nr. 5. În ce privințe v-a ajutat școala absolvită la dezvoltarea dumneavoastră intelectuală ?

La această întrebare, elevii au formulat răspunsuri de tipul următor :

„Școala absolvită ne-a ajutat mai mult la înscrierea la altă școală, cît și la cunoașterea mai profundă a unor obiecte de învățămînt" (răsp. nr. 31) ;

„Să trec examenul de admitere printre cei cu o bună pregătire" (răsp. nr. 120) ;

„Școala absolvită m-a ajutat la dezvoltarea mea privind cultura generală și în felul de comportare în societate" (răsp. nr. 153) ;

„Școala este aceea care m-a ajutat la dezvoltarea intelectuală. Ei i s-au adăugat biblioteca, radioul și televiziunea" (răsp. nr. 283).

„Școala absolvită și-a adus o mare contribuție la formarea mea, deoarece m-a ajutat să pot lua examenul de admitere în această școală. Ea și-a adus o contribuție prin profesori și materiale didactice puse la dispoziție, astfel, prof. V. A. de limba română, precum și profesorul N. de matematică" (răsp. nr. 360) ;

„Școala absolvită ne-a ajutat în dezvoltarea noastră intelectuală prin activitățile ei sportive, prin excursii" (răsp. nr. 441) ;

Prelucrarea răspunsurilor a prilejuit alcătuirea tabelului de mai jos, în care am consemnat modalităţile şi direcţiile de influenţare a şcolii generale în privinţa dezvoltării intelectuale a absolvenţilor ei.

Tabelul nr. 5

Rangul	Nr. crt.	Modalităţi şi direcţii de influenţare	Total răspunsuri	%
1	2	3	4	5
I	1	Le-a deschis calea spre o carieră intelectuală prin admiterea în liceu	109	27,61
II	2	I-au ajutat profesorii de matematică, română, istorie, fizică, chimie, geografie	104	19,80
III	3	Le-a format cultura generală şi disciplina muncii	78	14,85
IV	4	I-a ajutat prin cercurile pe materii, prin seri literare, simpozioane, serbări	51	9,71
V	5	Să fie oameni capabili şi folositori patriei	17	3,23
VI	6	Le-a format trăsături de caracter şi morale	14	2,66
VII	7	I-a învăţat cum să se comporte	12	2,28
VIII	8	Prin organizarea de excursii, vizite . .	11	2,09
IX	9	Le-a format plăcerea de a învăţa, de a cunoaşte lucruri noi	10	1,90
X	10	Le-a îmbogăţit vocabularul	6	1,14
X	11	I-a ajutat să muncească organizat;	6	1,14
		să-şi cunoască puterea de muncă	6	1,14
X	12	I-a ajutat în mică măsură (elevii de la ţară)	6	1,14
XI	13	Le-a format cultura muzicală	5	0,95
XII	14	În orele de dirigenţie au aflat despre însuşirile omului nou	4	0,76
XII	15	Şcoala absolvită i-a învăţat să citească şi să scrie	4	0,76
XIII	16	I-a ajutat să participe la olimpiade şi concursuri sportive	3	0,57
XIV	17	Le-a dat prilejul să se întîlnească cu oameni de artă	2	0,38
XV	18	Poate aprecia cultura română în prezent	1	0,19
XV	19	Poate să-şi însuşească mai uşor cunoştinţele în liceu	1	0,19
XV	20	I-a dezvoltat memoria	1	0,19
XV	21	I-a învăţat cum poate să devină un intelectual	1	0,19

Constatări şi aprecieri

1. Au răspuns 407 elevi (79,42%), n-au răspuns 20 (3,80%) şi au dat răspunsuri nule 98 (18,66%). Cele 21 de categorii de direcţii sau modalităţi de influenţare au fost clasificate în 15 ranguri. Am văzut, în răspunsurile de la *întrebarea nr. 4*, că elevii situează *şcoala pe primul loc* printre împrejurările şi factorii care influenţează dezvoltarea lor în general, nu numai cea intelectuală (această observaţie se bazează pe eterogenitatea răspunsurilor respective).

Întrebarea de faţă îi invită însă pe absolvenţii de şcoli generale, care se află în anul I al unor şcoli postgenerale, *să menţioneze aspecte ale sprijinului* acordat de şcoală *în dezvoltarea lor intelectuală*.

Analizînd *răspunsurile* oferite de lotul de elevi chestionaţi, observăm că ele *se referă tot la rezultatele generale* ale procesului instructiv-educativ şi nu la cele privind educaţia intelectuală. Presupunînd că un tablou general al influenţelor exercitate de şcoală asupra elevilor n-ar fi fost lipsit de interes, considerăm totuşi că *rezultatele acestor influenţe*, consemnate în tabelul de mai sus, *sînt sărace* în conţinut, *minore* ca semnificaţie, *reduse* ca frecvenţă. Numai 17 elevi apreciază contribuţia şcolii la educaţia lor patriotică, numai 14 descoperă că şcoala le-a format curajul şi perseverenţa, numai 12 relevă rolul şcolii în formarea unei conduite civilizate, numai un elev consideră că şcoala l-a ajutat să aprecieze cultura română. Dacă analizăm aceleaşi răspunsuri prin prisma cerinţelor întrebării, constatăm că *aprecierile* de mai sus *se potrivesc* foarte bine şi *pentru evaluarea influenţelor* exercitate de şcoala absolvită asupra dezvoltării intelectuale a *elevilor*. Dintre cele 21 de categorii de răspunsuri, numai opt sînt oarecum adecvate întrebării : şcoala le-a format plăcerea de a învăţa, le-a îmbogăţit vocabularul, le-a format cultura muzicală, i-a învăţat să citească şi să scrie, le-a dezvoltat memoria etc. (aceste aprecieri sînt susţinute de către puţini subiecţi, între zece şi un subiect).

E drept că un număr apreciabil de elevi (104, reprezentînd 19,80%, rangul II) remarcă ajutorul profesorilor de matematică, română, istorie, fizică, chimie, geografie — primele trei materii fac obiectul examenului de admitere în şcolile postge-

nerale — dar nu specifică natura sprijinului acordat de acești profesori, pentru a ne îndreptăți să-l apreciem ca valoros sau nu din punctul de vedere al formării intelectuale a elevilor. De asemenea, elevii afirmă că școala absolvită i-a ajutat prin cercurile pe materii, prin seri literare sau simpozioane, însă nu specifică în ce a constat influența acestor activități extradidactice asupra dezvoltării lor intelectuale. Fără îndoială că, potrivit concepției elevilor chestionați despre noțiunea de „om bine format din punct de vedere intelectual", profesorii de specialitățile amintite, ca și activitățile în afară de clasă le-au oferit... „cît mai multe cunoștințe".

2. *O constatare oarecum ciudată,* dacă o raportăm la concepția societății socialiste despre școală ca principalul canal de difuzare a științei, de pregătire a specialiștilor necesari economiei și culturii naționale și de dezvoltare multilaterală a personalității, se referă la *părerea* a 109 elevi chestionați (27,61%), *situată pe primul loc,* potrivit căreia *„școala absolvită le-a deschis calea spre o carieră intelectuală prin admiterea în liceu".* Desigur, nu deducem din această constatare că majoritatea absolvenților de școli generale gîndesc la fel, dar nu trebuie să ignorăm existența unei astfel de prejudecăți, de *optici greșite cu privire la natura diferitelor profesiuni.* Aici întîlnim o prelungire a răspunsurilor date de cîțiva elevi la prima întrebare, în sensul că un „om bine format din punct de vedere intelectual" este un ins care „și-a însușit o muncă de intelectual", un „om care lucrează cu creierul", un „om care ocupă funcții înalte". Chiar în răspunsurile la această întrebare un elev consideră că școala absolvită i-a arătat „cum poate să devină un om intelectual" (vezi poziția 21).

Această mentalitate a elevilor, exprimată în constatarea pe care o comentăm, se datorează, credem noi, atît observațiilor curente care se întrupează în experiența lor de viață, cît și unei insuficiente orientări școlare și profesionale.

3. *Foarte puțini elevi menționează contribuția școlii absolvite* la formarea unor deprinderi de muncă intelectuală, la dezvoltarea proceselor psihice cognitive, la cultivarea intereselor de cunoaștere și a sentimentelor intelectuale, la închegarea concepției materialist-dialectice despre lume etc. Numai un elev consideră că școala absolvită l-a învățat cum poate

să-și însușească mai ușor cunoștințele în liceu (tabelul nr. 5, poziția 19), numai trei elevi afirmă că școala i-a ajutat să participe la olimpiade și concursuri sportive (tabelul 5, poziția 16). În aceste exemple presupunem unele realizări formative ale procesului de învățămînt, fără să fim siguri că elevii respectivi sînt conștienți de acest lucru.

Celelalte aspecte sau direcții în care școala generală i-a ajutat pe absolvenți în dezvoltarea lor intelectuală *sînt nesemnificative.* Putem conchide că la sfîrșitul școlii generale elevii nu știu sau știu foarte vag ce „zestre" trebuiau să aibă în privința formației lor intelectuale. Valorile formative ale activității de învățare sînt sporadic cunoscute de elevi. Nefiind angajați în permanență în prelucrarea mai variată a informației transmise, ei consideră că este suficient să reproduci ceea ce manualul, dar mai ales profesorul îți prezintă gata prelucrat în timpul lecției.

Întrebarea nr. 6. După părerea dumneavoastră, cum ar trebui să se desfășoare activitatea din școală pentru a vă ajuta cît mai bine la însușirea științei și a procedeelor de studiu ?

Exemple de răspunsuri :

„După părerea mea, metodele de explicație și procedeele folosite în școli sînt destul de bune" (răsp. nr. 66) ;

„Cred că așa cum este acum este destul de bine" (răsp. nr. 136) ;

„În linii generale este bine așa, dar ar trebui acordată o mai mare atenție cercurilor pe materii și orelor de laborator" (răsp. nr. 188) ;

„După părerea mea ar trebui să facem mai multe ore de laborator. Biblioteca școlii nu are cărțile necesare pentru orele de limba română" (răsp. nr. 271) ;

„După părerea mea, pentru a ne dezvolta intelectual ar trebui să se dea unele programe la televizor, să se vizioneze unele filme, unele spectacole și să se facă ore de consultație și de meditație în bune condiții" (răsp. nr. 353) ;

„După părerea mea, activitatea în școală trebuie să fie cît mai bogată în activități culturale și în activități politice" (răsp. nr. 522).

Analiza răspunsurilor ne-a permis detașarea unor propuneri, observații sau păreri consemnate în tabelul următor :

Tabelul nr. 6

Rangul	Nr. crt.	Propuneri, observații, păreri	Total răspunsuri	%
1	2	3	4	5
I	1	Activitatea din școală se desfășoară bine ; profesorii predau bine	108	20,57
II	2	Să se organizeze cercuri pe materii, cenacluri, competiții între cercuri	73	13,90
III	3	Să existe mai multe laboratoare ; elevii să facă experiențe	57	10,85
IV	4	Profesorii să predea accesibil, să releve esențialul, să pună accent pe descoperiri ; să răspundă la întrebările elevilor, să predea cu mai multă căldură	46	8,46
V	5	Să se organizeze consultații și meditații la obiectele mai grele	31	5,90
VI	6	Mai multă activitate culturală în școală (serbări, seri literare, expoziții etc.) ; să se înființeze orchestre școlare	22	4,19
VII	7	Mai multă înțelegere și dragoste din partea profesorilor ; elevii să învețe cu plăcere, nu de frică ; întîlniri cu profesorii privind procedeele de studiu	21	4
VIII	8	Să se organizeze concursuri la învățătură	19	3,61
IX	9	Elevii să fie mai conștiincioși și să manifeste interes pentru dezvoltarea lor intelectuală	17	3,23
X	10	Să se organizeze mai multe excursii, vizite	12	2,28
X	11	Examinare mai frecventă ; examene trimestriale ; corectitudine în notare	12	2,28
XI	12	Mai multe aplicații la fizică, chimie, științe naturale	11	2,09
XII	13	Să se vizioneze filme, piese de teatru	10	1,90
XIII	14	Dotarea bibliotecilor cu mai multe cărți	7	1,33
XIII	15	Mai mult material didactic	7	1,33
XIV	16	Mai mult timp pentru studiul individual	5	0,95
XV	17	U.T.C. să vorbească despre omul de azi, despre dezvoltarea lui intelectuală, despre procedeele de învățare	4	0,76
XV	18	Mai multe săli de sport și activități sportive	4	0,76
XVI	19	Mai multă disciplină în școală, mai multă severitate	3	0,57

Continuare tabelul 6

1	2	3	4	5
XVI	20	Despărțirea elevilor pe secții începînd din clasa a IX-a	3	0,57
XVII	21	Însușirea procedeelor de studiu să se facă mai activ	2	0,38
XVII	22	Să existe preocupări pentru dezvoltarea înclinațiilor	2	0,38
XVII	23	Mai multe cunoștințe despre viață . .	2	0,38
XVIII	24	Elevii să fie învățați să danseze . . .	1	0,19
XVIII	25	Elevii să fie învățați să se autoconducă.	1	0,19

Constatări și aprecieri

1. La această întrebare au răspuns 382 de elevi (72,76%), n-au răspuns 66 (12,57%), au dat răspunsuri nule 68 (12,95%). S-au obținut 24 de categorii de răspunsuri, constînd din observații, propuneri sau păreri clasificate în 18 ranguri.

Corelînd primul răspuns de la această întrebare cu cel de la întrebarea nr. 4, observăm că elevii atribuie școlii mari titluri de valoare. Și la întrebarea nr. 4, și la întrebarea nr. 6 elevii *acordă școlii o mare încredere, situînd-o pe primul loc,* deși cu susțineri numerice diferite (407 la întrebarea nr. 4 și 108 — 20,57% — la întrebarea nr. 6). Dacă la întrebarea nr. 4 elevii situează școala — fără a da nici o justificare — pe primul loc între împrejurările care contribuie la dezvoltarea lor (generală, după cum s-a constatat), la ultima întrebare ei apreciază că *„activitatea din școală se desfășoară bine, că profesorii predau bine"*. Evident, elevii încă nu pot aprecia cu instrumente obiective experiența lor acumulată pînă la această vîrstă, ei n-au fost niciodată martorii unei analize a procesului de învățămînt din unghiul de vedere al contribuției acestuia la dezvoltarea lor intelectuală. Totodată, *neavînd un model al unei bune formații intelectuale* care poate fi realizat în cei 8 ani de școală, elevii nu dispun de un criteriu obiectiv de comparare, la care să raporteze înfăptuirile școlii și ale profesorilor. De aceea socotim că *aprecierea* făcută de elevi *este vagă.*

2. Cu tot caracterul vag și general al propunerilor și al părerilor exprimate de elevii chestionați, constatăm că cele mai multe *vizează* totuși *aspectele esențiale ale procesului de în-*

văţămînt şi, indirect, pe cele care privesc mai buna însuşire a culturii şi a procedeelor de studiu. Distingem în acest sens următoarele *tipuri de propuneri, observaţii sau păreri :*

a) Propuneri şi observaţii care privesc lărgirea *bazei materiale* a procesului de învăţămînt :

— să existe mai multe laboratoare ; elevii să facă experienţe ;

— să se doteze bibliotecile cu mai multe cărţi ;

— şcolile să aibă mai mult material didactic ;

— să existe mai multe săli de sport, să se organizeze mai multe activităţi sportive.

Din aceste propuneri, deducem că elevii *resimt neajunsurile* unui învăţămînt livresc, nefondat suficient pe demonstraţii şi analize pe concret, că ei *constată absenţa deprinderilor de mînuire a utilajului de laborator,* dificultăţile întîmpinate în înţelegerea unor fenomene fizice, chimice sau biologice.

b) Propuneri care privesc *îmbunătăţirea organizării activităţii instructiv-educative* din şcoală şi a tehnicii didactice :

— profesorii să predea accesibil, să releve esenţialul, să pună accentul pe descoperiri ;

— să organizeze consultaţii şi meditaţii la obiectele mai grele ;

— să fie mai multă înţelegere şi dragoste din partea profesorilor, pentru ca elevii să înveţe cu plăcere, nu de frică ; să se organizeze întîlniri cu profesorii privind procedeele de studiu ;

— să se organizeze concursuri la învăţătură ;

— elevii să fie examinaţi mai des şi să se introducă examene anuale sau trimestriale ;

— să se facă mai multe aplicaţii la fizică, chimie, biologie ;

— să se rezerve elevilor mai mult timp pentru studiul individual ;

— să existe preocupări pentru dezvoltarea înclinaţiilor la elevi ;

— să li se dea mai multe cunoştinţe despre viaţă.

Unele din propunerile de mai sus, extrase din tabel, deşi întrunesc — fiecare în parte — un număr redus de susţineri, între 46 (8,46%) şi două (0,38%), *dezvăluie neajunsurile* constatate de elevi în şcolile în care au învăţat, iar *altele pot avea valoarea unor principii sau norme* diriguitoare în procesul dezvoltării intelectuale a elevilor.

Numărul redus de răspunsuri care susţin o părere sau alta este încă o dovadă că aceste propuneri au fost făcute de elevii cu un spirit de observaţie mai elevat, cu o capacitate de generalizare a experienţei proprii relativ formată. Elevii respectivi au ajuns probabil la aceste concluzii în baza unei lucide autocunoaşteri, dar şi prin compararea propriei lor pregătiri cu pregătirea altor colegi.

Apreciind propunerile de la punctele a şi b, observăm că ele sînt circumscrise — unele indirect — întrebării, că autorii lor — absolvenţi de şcoli generale — se remarcă prin maturitate de gîndire şi spirit critic. Aceste propuneri vizează indirect necesitatea de a se organiza astfel procesul de învăţămînt încît elevii să-şi dezvolte capacităţile cognitive, instrumentele de activitate intelectuală, aptitudinile şi înclinaţiile, dragostea şi interesul pentru ştiinţă.

c) Alte propuneri privesc *activităţile mult solicitate de elevi,* unele avînd o strînsă legătură cu dezvoltarea lor intelectuală :

— să se organizeze *cercuri pe materii,* cenacluri şi competiţii între cercuri (această propunere ocupă *locul II,* cu 73 de răspunsuri, reprezentînd 13,90%) ;

— să se organizeze mai multe excursii şi vizite ;

— să se vizioneze filme şi piese de teatru ;

— U.T.C. să vorbească despre omul de azi, despre dezvoltarea lui intelectuală, despre procedeele de învăţat ;

— elevii să fie învăţaţi să se autoconducă.

Elevii membri ai cercurilor pe obiecte au descoperit valoarea formativă a activităţilor iniţiate şi de aceea susţin cu asiduitate să se organizeze cît mai multe *cercuri (la întrebarea nr. 5,* cercurile pe obiecte ocupă *locul IV* printre modalităţile care au contribuit la dezvoltarea intelectuală a elevilor, iar la *întrebarea nr. 4, locul III* printre împrejurările care au favorizat această dezvoltare).

Considerăm că metodica acestor forme de activitate este mult mai atractivă, înlesnind şi amplificînd accesul elevilor la cunoaşterea realităţii obiective.

2. **Elevi absolvenți ai clasei a XII-a**

T. Popescu

Ancheta cu privire la educația intelectuală din școală a avut în vedere și pe elevii claselor a XII-a. Această categorie de subiecți aflați în pragul încheierii anilor de școală, de unde pot scruta drumul parcurs timp de 12 ani cu maturitatea pe care ți-o conferă vîrsta majoratului, pot aprecia rezultatele obținute pe linia educației intelectuale și formula judecăți de valoare în acest sens.

Elevii din clasa a XII-a vor intra după absolvire în învățămîntul postliceal sau în cîmpul muncii. În ambele cazuri, vor porni cu bagajul intelectual cu care i-a înzestrat școala, pe drumul specializării și al vieții de cetățean. Pe acest drum, ei vor continua să învețe, să primească o educație intelectuală și să-și facă o autoeducație intelectuală pe temelia clădită de școală.

— *Prin răspunsurile la întrebarea nr. 1* s-a urmărit culegerea de informații cu privire la noțiunile, părerile sau punctele de vedere ale subiecților referitoare la rezultatul *de ansamblu* al educației intelectuale școlare.

— *Întrebarea nr. 2* a avut drept scop stabilirea capacității de autoapreciere a subiecților — ceea ce este, de fapt, tot un rezultat al educației intelectuale primite —, verificarea faptului dacă criteriile adoptate confirmă sau contrazic răspunsurile de la întrebarea precedentă.

— *Întrebarea nr. 3*, concepută ca o treaptă intermediară, trebuia să verifice încă o dată temeinicia și gradul de încredere pe care le oferă răspunsurile subiecților la primele două întrebări, prin referirea la situații concrete ; totodată ea pune la îndemînă posibilitatea confruntării și verificării răspunsurilor la întrebarea nr. 4.

— Prin *întrebarea nr. 4* s-a urmărit cunoașterea circumstanțelor și mijloacelor concrete, considerate de elevi a fi cele mai eficiente în propria dezvoltare intelectuală. Evitîndu-se orice sugestie sau aluzie care ar fi putut influența răspunsurile, s-a încercat să se obțină delimitarea și stabilirea aproximativă a dimensiunilor pe care subiecții înșiși le atribuie

școlii în complexul influențelor educative primite de ei și recunoscute de ei ca atare.

— De abia *întrebarea nr. 5* îi determină pe subiecți să se concentreze în mod expres asupra școlii ca ambianță și factor de educație intelectuală ; răspunsul la această întrebare vine să amplifice și să expliciteze pe cel precedent, constituind totodată prilej de verificare a răspunsurilor date la întrebările nr. 4 și 5.

— *Întrebarea nr. 6* cerea elevilor să formuleze opinii și eventuale propuneri cu privire la perfecționarea procesului educației intelectuale din școală.

Chestionarul A2 folosit în ancheta noastră la clasa a XII-a intenționa, în final, să realizeze următoarele :

a) să ofere cadrul necesar pentru formularea concluziilor ce se desprind din răspunsurile ce reflectă opiniile și constatările elevilor din ultima clasă cu privire la : rezultatele generale și particulare (referitoare la cazul lor propriu și la alte cazuri concrete) ale educației intelectuale primite ; contribuția școlii la educația intelectuală și posibilitățile de ameliorare a acestei contribuții ;

b) să constituie un mijloc de verificare „interioară", reciprocă, a sincerității și exactității răspunsurilor ;

c) să constituie un mijloc indirect de obținere a ceea ce am numi, cu circumspecția cuvenită, „o imagine aproximativă" a eficienței educației intelectuale primite în școală, *cel puțin numai* la subiecții anchetați ;

d) să ofere o asemenea succesiune a întrebărilor care să nu dăuneze prea multe scopului anchetei în cazul că timpul nu ar ajunge tuturor subiecților pentru a răspunde pe larg la toate.

La *întrebarea nr. 1 : Ce înțelegeți dumneavoastră printr-un om bine format din punct de vedere intelectual ?*, s-au primit 514 răspunsuri (96,25%), alte 15 răspunsuri au fost anulate, iar 5 elevi nu au răspuns, din motive ce ne sînt necunoscute. S-au obținut 37 de categorii de răspunsuri, situate pe 21 ranguri de importanță, de la 28,83% (rangul I) pînă la 0,18% (rangul XXI).

Prezentăm în continuare răspunsurile și interpretarea lor pe întrebări.

Tabelul nr. 7

Rangul	Nr. crt.	Răspunsuri	Total răspunsuri	%
1	2	3	4	5
I	1	Om cu cunoştinţe în *toate* domeniile (atotcunoscător, erudit)	154	28,83
II	2	Om cu cunoştinţe în diverse domenii	124	23,22
II	3	Om cu cultură generală vastă, în toate domeniile	124	23,22
III	4	Om care are bune rezultate în viaţa practică (se descurcă în viaţă)	121	22,65
IV	5	Om care participă cu succes la discuţii ; face faţă la întrebări pe orice temă	85	15,91
V	6	Om cu comportare civilizată (impecabilă) în societate (şi în familie)	65	12,17
VI	7	Om cu pregătire multilaterală	60	11,23
VI	8	Om cu mare contribuţie socială (cu randament superior pentru societate)	60	11,23
VII	9	Om cu o înaltă pregătire de specialitate (profesionist bun ; specialist excelent)	54	10,11
VIII	10	Om care e la curent cu noutăţile în ştiinţă, în tehnică, în societate	35	6,55
IX	11	Om care studiază continuu (toată viaţa)	19	3,55
X	12	Om cu capacităţi intelectuale dezvoltate (gîndire dezvoltată, analiză etc.)	18	3,37
X	13	Om cu studii superioare	18	3,37
XI	14	Om cu concepţie ştiinţifică despre viaţă (viziune de ansamblu, capacitate de a explica fenomenele)	16	2,99
XII	15	Om care cunoaşte limbi străine (de mare circulaţie)	15	2,80
XIII	16	Om cu cunoştinţe de specialitate	12	2,24
XIV	17	Om al timpului său, care înţelege epoca sa, care trăieşte în actualitate	11	2,05
XIV	18	Om cu calităţi morale (cinstit, cetăţean demn, cu conştiinţă)	11	2,05
XV	19	Om cu limbaj ales (cu vocabular bogat)	7	1,31
XVI	20	Om cu personalitate (cu independenţă spirituală)	6	1,12
XVII	21	Om cu capacitate de autoapreciere, autocontrol, autoeducare	5	0,93
XVII	22	Om care citeşte mult, „om citit"	5	0,93
XVII	23	Om care cunoaşte literatură	5	0,93
XVIII	24	Om cu concepţie (atitudine) superioară faţă de muncă	4	0,74
XVIII	25	Om cu originalitate (în interpretări, soluţii etc.)	4	0,74
XIX	26	Om care cunoaşte limba română şi istoria patriei	3	0,56
XIX	27	Om care reuşeşte la examene	3	0,56
XIX	28	Om care se informează prin (mass-media) presă, radio, televiziune, spectacole	3	0,56
XX	29	Om care nu e superficial (snob)	2	0,37
XX	30	Om care îşi pune probleme	2	0,37
XX	31	Om cu capacitate de selecţie	2	0,37
XXI	32	Om echilibrat	1	0,18
XXI	33	Om care îşi impune punctele de vedere (care se autoimpune)	1	0,18
XXI	34	Om cu o manieră (stil, tehnică) de lucru	1	0,18
XXI	35	Om întreprinzător	1	0,18
XXI	36	Om cu receptivitate	1	0,18
XXI	37	Om care inovează	1	0,18

Registrul larg al răspunsurilor este expresia unei mari diversităţi de opinii. Această situaţie dovedeşte multiplicitatea sensurilor pe care elevii din clasele a XII-a le atribuie noţiunii de „om bine format din punct de vedere intelectual", ceea ce oferă un oarecare temei presupunerii că şcoala *nu a reuşit* pînă la încheierea ei să le dea o înţelegere fermă şi precisă a rezultatului principal al educaţiei intelectuale primite de ei de-a lungul celor 12 ani. Elevii nu au priceput pînă la urmă cu deplină claritate obiectivele educaţiei intelectuale realizate în anii de şcoală, ce trebuiau să devină ei la capătul şcolii în ceea ce priveşte structura şi dezvoltarea lor intelectuală ; nu au înţeles pe deplin semnificaţia esenţială a miilor de gesturi, acte şi eforturi de învăţare, descoperire, înţelegere, exercitare, repetare, corelare etc., pe care le-au îndeplinit în miile de ore ale vieţii lor cotidiene de şcolari.

(Se povesteşte că un salariat la căile ferate dintr-o ţară oarecare era sărbătorit de colegii săi cu ocazia ieşirii sale la pensie. S-au rostit multe toasturi în care s-au relevat meritele sale, conştiinciozitatea, priceperea, bunele rezultate din numeroşii săi ani de serviciu.

Luînd cuvîntul, sărbătoritul a încheiat astfel: „Şi acum vă rog să-mi spuneţi pentru ce a trebuit ca în anii mei de slujbă să lovesc mereu cu ciocanul în roţile trenurilor?" Poate că tot aşa ar putea întreba şi unii din elevi — şi nu dintre cei mai slabi! — la serbarea de absolvire a şcolii: „Pentru ce a trebuit să citesc şi cutare şi cutare lucru? Pentru ce a trebuit să iau notiţe, să fac exerciţii, să scriu acasă fel de fel de teme, să recapitulez, să memorez, să-mi pun probleme şi să caut soluţii — şi atîtea altele?"

Desigur, nu puţini ar putea să răspundă ei înşişi în formule poate stereotipe —: „Pentru a-mi face o carieră" sau „Pentru a deveni un bun cetăţean al patriei mele". Dar cum se prezintă din punct de vedere intelectual specialistul în cariera ce şi-a realizat-o, *cum* se prezintă din acelaşi punct de vedere cetăţeanul de valoare? La aceasta ei ar răspunde probabil aşa cum au răspuns şi la întrebarea menţionată: în nenumărate feluri, dovedind poate dezorientare şi, la capătul şcolii, aceeaşi nedumerire — ca a feroviarului la capătul carierei sale.)

S-ar putea argumenta însă că diversitatea răspunsurilor date vădeşte abundenţa opiniilor exprimate de nişte elevi educaţi în sensul libertăţii şi originalităţii în gîndire şi că un răspuns unic sau puternic predominant ar fi constituit dovada unei educaţii coercitive şi standardizante, care ar avea ca rezultat un om incapabil de gîndire proprie, multiplicat de şcoală în mii de exemplare.

Argumentul nu este convingător; diversitatea răspunsurilor nu exprimă originalitatea celor care le-au formulat, ci lipsa lor de claritate, dezorientarea lor. Ea reflectă totodată lipsa de claritate sau insuficienta orientare a unor cadre didactice, chemate să asigure formaţia intelectuală a elevilor. Dacă printre obiectivele educării lor intelectuale s-ar fi urmărit şi formarea lor ca intelectuali capabili de gîndire independentă şi originală şi „nedispuşi spre uniformizare", atunci nu numai patru elevi (0,74% din total) ar fi inclus „originalitatea" printre trăsăturile caracteristice ale unui om bine format din punct de vedere intelectual. Nu ar fi fost nici acea *tendinţă spre uniformitate* pe care o lasă de presupus predominanţa unui anumit răspuns. Această tendinţă se manifestă în exprimarea unui punct de vedere perimat în ceea ce priveşte prioritatea rolului informativ — în sens de aglomerare excesivă cu cunoştinţe — al educaţiei intelectuale în şcoală

Răspunsul situat pe *rangul I* dovedeşte că mulţi elevi (28,83%) consideră drept caracteristică principală a omului bine format din punct de vedere intelectual acumularea unui volum mare de cunoştinţe din *toate* domeniile. Unii folosesc chiar termenul de *„erudit"* (răspunsul nr. 118) sau „atotcunoscător" (răspunsul nr. 117). Potrivit acestora, un om bine format din punct de vedere intelectual din zilele noastre este un Pico della Mirandola, care ştie „de omni re scibili" (despre tot ce se poate şti) şi care — cum spunea cu ironie Voltaire — poate ştie încă pe deasupra „quibusdam aliis" (despre multe altele). Aşadar, omul cu o bună formaţie intelectuală este posesorul unei erudiţii vaste, cuprinzînd în aria sa cunoştinţe de chimie, de fizică, logică, cibernetică, lingvistică, meteorologie, gerontologie, istorie... un om care cunoaşte foarte bine lepidopterele şi transformările lui Lorentz, diversele filozofii indiene şi arta maya, polimerii şi muzica dodecafonică etc. etc.

Cum de au ajuns aceşti elevi în pragul absolvirii liceului la o astfel de înţelegere (mai curînd neînţelegere) a ceea ce ar fi trebuit să le dea şcoala, cînd întreaga pedagogie contemporană susţine că nu ne trebuie capete umplute, ci capete bine formate?

Desigur, nu putem îndrepta acuzaţii într-o direcţie anumită, dar ne putem întreba în ce a constat influenţa diferiţilor factori educativi asupra acestor elevi. Nu putem exclude, în mod categoric, eventualitatea ca, în procesul educaţiei intelectuale la care au participat în anii şcolarităţii, aceşti elevi să fi dobîndit convingerea că principala sarcină a şcolii este să „dea" cunoştinţe din *toate* domeniile. Este incontestabilă utilitatea bagajului de cunoştinţe, dar este contestabilă opinia care acordă acestui bagaj o importanţă excesivă, prioritară.

Răspunsurile situate pe rangul I şi II consideră deci ca trăsătură principală, fundamentală a omului bine format din punct de vedere intelectual informaţia sa, volumul mare de cunoştinţe pe care le-a acumulat în şcoală. Dacă am cuprinde în calcul pe toţi subiecţii care au atribuit formaţiei intelectuale, ca notă caracteristică, bagajul cît mai „greu" (ca să nu spunem „împovărător") de cunoştinţe — universale, multilaterale, de specialitate, de literatură etc. (vezi tabelul nr. 7,

răspunsurile cu nr. 1, 2, 7, 10, 15, 16, 26, 28) —, constatăm că numărul celor care acordă importanță cuantumului de cunoștințe cuprinde peste 50% din totalul subiecților. Mai mult încă, răspunsul nr. 3 (cultură generală vastă), confruntat cu răspunsurile acelorași subiecți la alte întrebări, se dovedește a fi bazat în multe cazuri pe înțelegerea culturii ca ansamblu sau ca masă organizată de cunoștințe. Aceasta ridică la aproximativ trei sferturi numărul elevilor de clasa a XII-a la care accepțiunea noțiunii de „om bine format din punct de vedere intelectual" este echivalentă cu aceea de purtător al unei „comori" de cunoștințe din cît mai multe domenii.

După cum am mai arătat, acest fapt poate fi o dovadă sau cel puțin o invitație la presupunerea că, în unele cazuri, educația intelectuală din școală a rămas la un țel învechit, la preocuparea pentru informativ și la neglijarea formativului într-o epocă în care progresul rapid, revoluția tehnico-științifică adresează educației intelectuale cerințe cu totul noi. Această constatare se întemeiază și pe alte observații ale autorilor, făcute cu ocazia examenelor de admitere în învățămîntul postgeneral sau postliceal.

Rangurile III, IV și V sînt ocupate de răspunsuri care pun accentul pe unele însușiri neesențiale pentru un om cu o bună formație intelectuală. E drept că un om cu o bună formație intelectuală are bune rezultate în viața practică, așa cum susțin 22,65% dintre subiecți, dar faptul că majoritatea acestora înțeleg prin aceasta nici mai mult, nici mai puțin decît „a te descurca în viață" dă o calitate îndoielnică semnificației pe care ei o adoptă. Desigur, nimeni nu poate accepta ideea că un om care a primit o bună educație intelectuală este un „încurcă-lume" sau un inapt pentru activitatea practică ; dar putem pune sub semnul întrebării calitatea acelor influențe educative — școlare sau extrașcolare — care au sădit unui număr destul de mare de elevi convingerea că rostul învățăturii în școală este să te facă „descurcăreț". Nu știm căror educatori — din școală sau din afara școlii — le datoresc opinia lor cei 85 de subiecți (aproape 16%) care consideră ca semn distinctiv al omului bine educat intelectualicește capacitatea sau abilitatea de „a participa cu succes la discuții", „de a face față la întrebări pe orice temă". Ne îndoim că

școala i-ar fi putut duce la concluzia că rostul anilor de studii este numai acela de a căpăta lustrul unui „causeur".

E adevărat că educația intelectuală este suportul teoretic al educației morale și că un om cu o bună formație intelectuală este sau trebuie să fie și un om cu comportare morală, cu trăsături morale — așa cum declară 65 de elevi (12,17%) în răspunsul nr. 6 și 11 elevi (2,05%) în răspunsul nr. 18 —, dar nu educația intelectuală are rolul primordial în această privință. De aceea, asemenea răspunsuri nu dovedesc nici ele suficientă claritate în înțelegerea educației intelectuale.

În timp ce în primele ranguri (I—V) se situează răspunsuri care nu vizează trăsăturile esențiale ale unui om cu o bună formație intelectuală, răspunsurile care enunță tocmai trăsăturile sau cerințele importante ale unei asemenea formații se situează pe ranguri inferioare.

Numai 11,23% din subiecți recunosc că activitatea omului care a primit o bună educație intelectuală se concretizează într-o bogată contribuție adusă societății (vezi tabelul nr. 7, răspunsul nr. 8) ; numai 10,11% îi atribuie acestuia calitățile unui bun profesionist, ale unui specialist excelent (ibid., răspunsul nr. 9) ; numai 6,55% văd în el un spirit deschis spre noutățile aduse de revoluția tehnico-științifică (ibid., răspunsul nr. 10). Doar 3,55% dintre subiecți (ibid., răspunsul nr. 11) au înțeles că educația intelectuală primită în școală nu este un proces care se încheie o dată cu școala, ci numai o etapă pe drumul *autoeducației intelectuale permanente*, necesară celui care trăiește și muncește în condițiile și sub exigențele societății contemporane.

Pe rangul al X-lea se situează răspunsul elevilor care consideră că un om bine format din punct de vedere intelectual are diferite capacități intelectuale dezvoltate (de ex. capacitatea de analiză, de sinteză etc.), procentul la acest răspuns fiind de 8,55 ori mai mic decît cel al răspunsului situat pe rangul I. Numai 3,37% dintre elevii chestionați au admis că produsul educației intelectuale școlare — omul bine format din punct de vedere intelectual — se caracterizează prin capacități intelectuale dezvoltate. Dacă în școală preocuparea pentru aceste capacități ar fi constat într-o activitate conștientă

și continuă de realizare a acestui obiectiv educativ, la fel cum este — în mod incontestabil — preocuparea pentru înzestrarea cu cunoștințe, este neîndoielnic că elevii ar fi simțit și înțeles lucrul acesta, iar raportul dintre răspunsuri ar fi fost invers.

Este de remarcat faptul că mai puțin de 3% dintre subiecți recunosc că formația intelectuală presupune o concepție științifică despre viață (vezi tabelul 7, răspunsul situat pe rangul XI). Faptul că peste 97% dintre elevii aflați în pragul bacalaureatului nu se simt în stăpînirea unei concepții despre lume sau nu-și dau seama că școala le-a structurat întreaga lor formație intelectuală pe coloana vertebrală a unei concepții științifice despre existență — prezintă o situație care poate da de gîndit sau, cel puțin, de presupus că educația lor intelectuală în cursul școlarității s-a îndreptat insuficient — și prea puțin evident pentru ei — spre unul dintre obiectivele sale cele mai importante.

Majoritatea răspunsurilor situate pe rangurile X—XX se referă la trăsături nespecifice, nesemnificative pentru un om care a primit o bună educație intelectuală în școală : cunoașterea limbilor străine, a literaturii și istoriei sau reușita la examene.

Pe de altă parte, trăsături care sînt proprii și importante pentru o bună formație intelectuală sînt menționate doar de 1—5 elevi (vezi răspunsurile situate pe rangurile XX—XXI și cele cu nr. 21, 25). În adevăr, nu se poate contesta că un om bine format din punct de vedere intelectual „își pune probleme" (răspunsul nr. 30), are o „capacitatea de selecție" în noianul de informație (nr. 31), este receptiv și cu spirit inovator (nr. 36, 37), are capacitate de autoapreciere și de autocontrol (nr. 21) și manifestă originalitate în interpretări, în soluții (nr. 25). Din cei 534 elevi chestionați la încheierea celor 12 ani de școală, numai 0,18%—0,93% au ajuns la recunoașterea acestor trăsături și însușiri pe care, în mod normal, ar trebui să le cultive școala. Din acești 534 de elevi, numai *unul singur* a arătat că o bună formație intelectuală, dobîndită printr-o bună educație intelectuală, implică o manieră, un stil, o tehnică de muncă intelectuală (vezi răspunsul nr. 34). Să presupunem oare că școala nu le-a dat o asemenea tehnică de studiu, că nu s-a preocupat în mod expres de aceasta ? Sau că școala i-a educat în mod susținut în această direcție, formîndu-le o tehnică, de deținerea căreia însă ei nu sînt conștienți ?

Putem conchide că răspunsurile obținute dovedesc că unii elevi anchetați au ajuns la sfîrșitul școlii fără o înțelegere suficient de clară a ceea ce ar fi trebuit să fi devenit ei înșiși : niște oameni bine formați din punct de vedere intelectual. De asemenea, se poate presupune că procesul de educație intelectuală în care au fost implicați acești elevi nu a manifestat deplină claritate în ceea ce privește obiectivele sale și desfășurarea sa, după cum a prezentat carențe și în ceea ce privește orientarea teoretică și activitatea practică a factorilor chemați să organizeze și să conducă procesul educativ respectiv.

Pentru a ilustra cele arătate pînă aici, prezentăm în continuare cîteva citate selectate din răspunsurile date de elevii din clasa a XII-a la întrebarea nr. 1 a chestionarului A2. Aceste răspunsuri sînt interesante fie prin seriozitatea și profunzimea de care au dat dovadă unii dintre tinerii participanți la anchetă, fie prin... savoarea naivității altora.

După cum am mai arătat, cei mai mulți subiecți consideră însușirea cunoștințelor singurul sau principalul indiciu al unei educații intelectuale eficiente, concretizate într-un „om bine format din punct de vedere intelectual". Astfel :

— „Un om intelectual poate fi acela care și-a însușit cunoștințele din orice domeniu, la un nivel destul de ridicat" (răsp. nr. 233) ;
— „Să nu cunoaștem materie numai la obiectele la care dăm examen, ci *să știm din toate cîte ceva*" (răsp. nr. 487 — subl. ns.).

Alt subiect folosește termeni pe care i-a înțeles greșit :

— „omul trebuie să aibă cunoștințe cît mai variate... *să fie enciclopedist*" (răsp. nr. 523 — subl. ns.).

Prin ce se remarcă un asemenea „enciclopedist" ? El este :

— „acel om care citește mult" (răsp. nr. 141) — sau care
— „se informează din presă, radio, televiziune cu toate noutățile din lume..." (răsp. nr. 134)

Un elev scrie :

— „Om intelectual bine format este acela care și-a însușit temeinic fiecare lecție, formîndu-și astfel o cultură generală bine închegată“ (răsp. nr. 219).

Alte răspunsuri se referă la „capacitatea“ omului de a se descurca în discuții de orice fel :

— „Intelectualul secolului XX trebuie să fie oricînd gata la un răspuns din oricare domeniu de activitate, iar atunci cînd discuția ia traiectorii diferite, să nu dea din colț în colț, ci să fie oricînd pregătit cu un răspuns *prompt*“ (răsp. nr. 344) ;

— „Oricare ar fi subiectul discuției, el (omul — nota ns.) trebuie să participe activ la dezbaterea problemelor, astfel încît să uimească pe cei din jur prin cunoștințele sale vaste“ (răsp. nr. 245) ;

— „Trăsăturile caracteristice ale omului bine format din punct de vedere intelectual sînt : felul de a vorbi (limbajul cît mai clar, plastic, *cu cît mai multe neologisme)* (răsp. nr. 125 — subl. ns.).

Datorită educației intelectuale primite în mod sistematic și îndreptate spre anumite obiective precise, mulți elevi au putut contura — parțial sau aproape complet — profilul unui om bine format din punct de vedere intelectual, cu capacități și calități intelectuale, cu cultură generală și de specialitate, cu preocupări intelectuale *permanente*. Citâm cîteva din aceste răspunsuri :

— „... un om multilateral, cu o judecată și o gîndire matură“ (răsp. nr. 501) ;

— „... un om care știe să aleagă tot ceea ce este folositor, un om cu o mare putere de acumulare și de sistematizare“ (răsp. nr. 484) ;

— „... acel om care înțelege cu mare ușurință, știe să reproducă ușor, gîndește destul de repede“ (răsp. nr. 439) ;

— „... studiul individual are o mare importanță la formarea unui om...“ (răsp. nr. 165) ;

— „...nu trebuie să se oprească într-un anumit punct după ce a terminat liceul sau o facultate, ci trebuie să continue să-și formeze și pe mai departe intelectul“ (răsp. nr. 490) ;

— „Un cetățean care are o calificare trebuie să urmărească două lucruri importante : să fie un bun specialist ; să aibă o cultură generală (răsp. nr. 473) ;

— „Pentru a deveni un om bine format intelectual îți trebuie o solidă bază ce constă în studii. De aici pornind, individul își lărgește sfera intelectului printr-o activitate permanentă de cunoaștere. Omul de cultură este omul care reușește să-și formeze un punct al său de vedere (bineînțeles, un punct de vedere științific consolidat). Pentru a te putea considera om cu o cultură bine formată, trebuie să-ți trasezi anumite jaloane, să-ți planifici această muncă de cunoaștere... Un om bine format este... preocupat de viață, de înțelesul ei..., este la aceeași altitudine cu viața“ (răsp. nr. 335).

În fine, redăm cuvintele unui elev care schițează un tablou destul de amplu al rezultatului unei educații intelectuale optime :

— „O bună formație intelectuală presupune :

a) *informație profundă* și largă în minimum un domeniu sau în două-trei, cu posibilități de corelare ;

b) *posibilitatea de a selecta* informațiile bune dintr-un mare număr — pe baza unui spirit pătrunzător — *selecție pe baza unor criterii* sigure, nu pe baza unor idei preconcepute sau prejudecăți de ordin «intelectual» ;

c) *cultura generală* cît mai vastă posibil ;

d) independență spirituală“ (răsp. nr. 27).

La întrebarea nr. 2 — Vă considerați bine format din punct de vedere intelectual ? — s-au primit 475 de răspunsuri (88,95%). Au fost anulate 38 de răspunsuri ; 21 de subiecți nu au răspuns (respectiv 7,11% și 3,94%). Răspunsurile se grupează în trei categorii :

a) *afirmative* (se consideră bine formați din punct de vedere intelectual) : 12,54% din subiecți, cu menționarea a 15 criterii situate în 10 ranguri (vezi tabelul nr. 8) ;

b) *parțial afirmative* (se consideră formați din punct de vedere intelectual *numai într-o oarecare măsură) :* 19,47%, cu menționarea a 18 criterii situate în 10 ranguri (vezi tabelul nr. 9) ;

c) *negative* (nu se consideră formați din punct de vedere intelectual) : 56,92%, cu indicarea a 25 de criterii (motive) situate în 15 ranguri (vezi tabelul nr. 10) :

Tabelele 8, 9, 10 prezintă răspunsurile primite la întrebarea nr. 2, cu argumentele aduse în sprijinul lor.

Tabelul nr. 8

Rangul	Nr. crt.	Răspunsuri afirmative (criterii)	Total răsp.	%
1	2	3	4	5
I	1	Cunoştinţele însuşite	29	43,28
II	2	A făcut liceul (care dă o „formaţie intelectuală")	13	19,40
III	3	Participarea la discuţii diferite (cu succes)	11	16,40
IV	4	Se descurcă în viaţă (face faţă împrejurărilor)	10	14,92
V	5	Rezultatele obţinute (în domeniile preferate)	9	13,43
V	6	Fără motivare	9	13,43
VI	7	Situaţia (bună) la învăţătură	7	10,44
VII	8	Lectura bogată (pe care a făcut-o) . .	6	8,95
VIII	9	Necesitatea (dorinţa) de informare continuă	5	7,46
IX	10	Ştie să se poarte în societate	3	4 47
X	11	Climatul din şcoală	1	1,49
X	12	Capacitatea de selectare a informaţiei .	1	1,49
X	13	Studiile proprii despre arte	1	1,49
X	14	Are voinţă	1	1,49
X	15	Poate reţine uşor	1	1,49

Tabelul nr. 9

Rangul	Nr. crt.	Răspunsuri parţial afirmative (criterii)	Total răsp.	%
1	2	3	4	5
I	1	Fără motivare	25	24,03
II	2	Conştient de existenţa unor lipsuri (în pregătirea proprie)	19	18,26
III	3	Mai are multe (cunoştinţe) de învăţat	16	15,38
IV	4	Necesitatea studiilor superioare (universitare)	10	9,61
IV	5	Are unele cunoştinţe acumulate . . .	10	9,61
V	6	Necesitatea de a studia în permanenţă	7	6,73
V	7	Nu se descurcă în unele discuţii . . .	7	6,73
V	8	Face faţă unor situaţii (cerinţe) . . .	7	6,73
VI	9	Se descurcă în unele discuţii	5	4,80
VI	10	Are studii liceale	5	4,80
VII	11	Necesitatea specializării	4	3,84
VIII	12	Are memorie (putere de reţinere) . . .	3	2,88
IX	13	Are conştiinţa sarcinilor sale şi a viitorului său	2	1,92

Continuare tabelul 9

1	2	3	4	5
IX	14	Necesitatea de a fi la curent cu noul	2	1,92
IX	15	Nu a studiat suficient	2	1,92
IX	16	Citeşte ziare, reviste	2	1,92
X	17	Sistematizează	1	0,96
X	18	Nu are destulă inteligenţă	1	0,96

Tabelul nr. 10

Rangul	Nr. crt.	Răspunsuri (criterii) negative	Total răsp.	%
1	2	3	4	5
I	1	Insuficienţa cunoştinţelor (goluri în cunoştinţe, în pregătire)	100	32,89
II	2	Mai are încă mult de învăţat (e prea tînăr ; cunoştinţe puţine)	54	17,76
II	3	Fără motivare	54	17,76
III	4	Nu are încă studii universitare	40	13,15
IV	5	Studiile liceale sînt insuficiente (iniţiază numai în unele domenii)	26	8,55
V	6	Nu a studiat serios (a fost superficial)	20	6,57
VI	7	Lipsa de interes pentru unele materii (învăţa numai ce-i plăcea)	14	4,60
VI	8	Nu cunoaşte suficient arta, literatura	14	4,60
VII	9	Nu e la nivelul la care ar trebui să fie	11	3,61
VIII	10	Îşi însuşeşte greu cunoştinţele (nu memorează, nu reţine)	10	3,28
IX	11	Necesitatea studiului continuu (N. B. educaţie permanentă)	9	2,96
IX	12	Nu are timp („pentru că are de învăţat !...")	9	2,96
X	13	Condiţii nefavorabile locale (sat, oraş etc.)	8	2,63
XI	14	Nu poate participa la unele discuţii . .	5	1,64
XI	15	Nu ştie limbi străine	5	1,64
XII	16	Lipsa de voinţă în învăţare	4	1,31
XII	17	Necesitatea specializării	4	1,31
XIII	18	Rezultatele (slabe) la învăţătură . . .	3	0,98
XIV	19	Comportare rea	2	0,65
XIV	20	Şcoala e vinovată (e defectuos organizată)	2	0,65
XIV	21	Nu face faţă unor situaţii	2	0,65
XV	22	Lipsa unui ideal (necesitatea lui) . .	1	0,32
XV	23	Lipsa (necesitatea) unui călăuzitor . .	1	0,32
XV	24	Lipsa unei concepţii despre lume . . .	1	0,32
XV	25	Profesori slabi	1	0,32

Desigur, răspunsurile la această întrebare sînt afectate de un coeficient de subiectivitate, în care modestia reală sau rău înțeleasă, precum și lipsa de modestie își vor fi avînd doza lor mai mare sau mai mică de contribuție. La aceasta se mai adaugă și posibilitățile mai reduse ale unora sau altora dintre subiecți de a se autoaprecia, în care caz însă se poate presupune că școala, educatorii din cadrul ei nu au pregătit pe elevi pentru autoaprecierea capacităților și realizărilor lor, a stadiului de dezvoltare intelectuală pe care l-au atins, cu limitele și perspectivele sale. Indiferent de subiectivitatea sau de capacitatea redusă de autoapreciere care ar fi intervenit în răspunsuri, nu se poate neglija predominanța răspunsurilor negative ; la capătul a 12 ani de școală, mai mult de jumătate din subiecți (aproape 57%) *nu se consideră bine formați din punct de vedere intelectual.*

Abia cu puțin peste o zecime (12,54%) au impresia că ies din școală cu o bună pregătire intelectuală ; dar criteriile pe care ei își întemeiază autoaprecierea nu vădesc totdeauna *o conștiință clară a propriei pregătiri intelectuale.*

De altminteri, întrebarea nr. 2 este pusă și pentru a ne lămuri în mod suplimentar asupra înțelesului pe care subiecții l-au dat noțiunii vizate de întrebarea nr. 1, prin raportarea la persoana proprie.

Criteriile indicate de subiecți în sprijinul răspunsurilor lor afirmative, parțial afirmative sau negative dezvăluie aproape aceeași imprecizie, aceeași înclinație spre accentuarea unor note neesențiale, constatată în răspunsurile lor la întrebarea nr. 1.

Aproape jumătate (43,28%) din subiecții care se declară bine formați din punct de vedere intelectual la capătul școlii se consideră astfel în temeiul *cunoștințelor* însușite, evidențiind o dată mai mult concepția învechită după care școala ar avea misiunea de a umple mințile cu cunoștințe. Unii elevi se consideră bine formați din punct de vedere intelectual numai prin simplul fapt al absolvirii liceului.

Cîțiva subiecți își motivează părerea despre buna lor pregătire intelectuală prin faptul că „știu să se poarte în societate" (vezi tabelul nr. 8, răspunsul nr. 10), că au voință sau memorie (ibid., răspunsurile nr. 14 și 15).

Răspunsurile afirmative care ocupă rangurile III și IV se bazează de asemenea pe aspecte nesemnificative, întîlnite și în răspunsurile din rangurile superioare de la întrebarea nr. 1 : participarea la discuții sau faptul de a fi „descurcăreț" în viață le apar acestor subiecți ca dovezi irefutabile și primordiale ale bunei educații intelectuale.

În schimb, numai 5 elevi consideră ca rezultat al educației intelectuale primite în școală necesitatea de informare continuă, de autoeducare intelectuală permanentă (vezi tabelul nr. 8, răspunsul afirmativ situat pe rangul VIII) și numai *un singur* elev din cei 534 s-a referit la capacitatea de selectare a informației, ca expresie a bunei sale formații intelectuale (vezi tabelul nr. 8, răspunsul afirmativ nr. 12).

Răspunsurile parțial afirmative — din care aproximativ un sfert sînt nemotivate — pot fi considerate ca o soluție intermediară la care au recurs unii subiecți pentru a atenua un răspuns categoric afirmativ sau negativ, în fața căruia ezitau din modestie sau din neîncredere în forțele proprii, din insatisfacție față de propria lor evoluție intelectuală sau din insuficientă cunoaștere de sine. Aceste motive sau altele nemenționate aici ne conduc către presupunerea că însăși educația intelectuală primită de acești elevi mai rezervați în aprecierea propriilor lor forțe intelectuale a alimentat, prin limitele ei, limitele autoaprecierii. Și în aceste răspunsuri se constată aproape aceeași ierarhie pe care am întîlnit-o în rangurile celor afirmative : mulți elevi adoptă drept criteriu al autoaprecierii volumul de cunoștințe acumulate sau neacumulate, priceperea sau slaba pricepere de „a se descurca" în discuții sau în diverse situații, încheierea studiilor liceale ca o consfințire a relativei pregătiri intelectuale sau necesitatea studiilor universitare pentru realizarea sau desăvîrșirea educației intelectuale imperfecte din școală.

Ca și în cazul celor două categorii precedente, categoria cea mai numeroasă — *a răspunsurilor negative* — se referă în cea mai mare parte la bagajul de cunoștințe. „Insuficiența cunoștințelor" se află pe rangul I, cuprinzînd aproximativ o treime din numărul subiecților care au răspuns negativ ; la aceasta se mai adaugă răspunsurile nr. 2, 8, 10 și 15, care de asemenea, vizează volumul de cunoștințe (vezi tabelul nr. 10).

De notat că 40 de subiecţi s-au declarat ca nefiind bine formaţi din punct de vedere intelectual din cauză că nu au încă studii universitare, iar 26 de subiecţi au declarat că „studiile liceale“ sînt insuficiente : ambele răspunsuri întrunesc un număr destul de mare de elevi, ceea ce dovedeşte că printre ei este destul de răspîndită opinia că şcoala de cultură generală nu poate singură asigura o bună formaţie intelectuală.

Răspunsurile obţinute la întrebarea nr. 2 confirmă constatările făcute prin analizarea răspunsurilor de la prima întrebare. Majoritatea subiecţilor n-au ştiut să aprecieze în ce constă „produsul final“ al educaţiei intelectuale în şcoală şi nu s-au putut socoti pe ei înşişi un asemenea produs. Dacă am comasa răspunsurile negative şi cele parţial afirmative, am constata că mai mult de trei sferturi (76,39%) dintre aceşti elevi aflaţi în pragul absolvirii a 12 clase nu cred că au dobîndit o educaţie intelectuală completă sau bună şi că cei 12 ani de studiu pot asigura această educaţie.

Pentru unii subiecţi (răspunsurile nr. 148, 155 ş.a.), buna formaţie intelectuală constituie o perfecţiune spre care aspiră în permanenţă şi n-o putem niciodată realiza complet. Această opinie se întemeiază pe identificarea formaţiei intelectuale cu acumularea continuă de cunoştinţe. Elevii anchetaţi nu au constatat că procesul educaţiei intelectuale la care au fost supuşi în şcoală a avut ca rezultat achiziţionarea unor modele, sisteme, a unor strategii şi tactici de învăţare, a unor operaţii intelectuale, a unor „schelete“ pe care să se „prindă“ cunoştinţele acumulabile pe tot parcursul vieţii. Este posibil ca procesul educaţiei intelectuale să nu le fi ocazionat în mod evident şi sistematic asemenea achiziţii sau, cel puţin, să nu fi urmărit a-i face conştienţi de faptul că ei au devenit, în mod treptat posesorii acestor rezultate subtile şi complexe ale unei educaţii intelectuale cu adevărat eficiente.

Cităm, în continuare, cîteva răspunsuri la întrebarea nr. 2, ilustrative pentru cele constatate pînă aici :

— „Pentru a mă considera un om bine format, trebuie să posed cunoştinţe temeinice în toate domeniile...“ (răsp. nr. 148) ;

— „Nu (nu mă consider bine format — nota noastră), pentru că orice om numai cu liceul nu este o personalitate, nici măcar un intelectual format, este un neisprăvit“ (sic !) răsp. nr. 288) ;

— „În ceea ce priveşte pregătirea mea din punct de vedere intelectual, aş putea spune că mai am o serie de lagune (sic !) care, sper, le voi acoperi. Spun aceasta, deoarece, în unele ocazii, chiar fără să fiu întrebat, am intervenit în discuţii cu caracter „pedagogic“, însă nu am reuşit să răspund unor întrebări simple — în aparenţă — dar dificile — în realitate“ (răsp. nr. 204) ;

— „Liceul, fiind o şcoală de cultură generală, ne ajută foarte mult la formarea noastră ca intelectuali şi totuşi nu este de ajuns“ (răsp. nr. 329).

La *întrebarea nr. 3 — Cum vă explicaţi formaţia intelectuală superioară a unor colegi sau a dumneavoastră* — s-au obţinut 423 de răspunsuri (79,21%). Au fost anulate 75 de răspunsuri (14,04%). Nu au răspuns 36 de subiecţi (6,75%). Tabelul 11 prezintă diferitele răspunsuri date la întrebarea nr. 3.

Tabelul nr. 11

Rangul	Nr. crt.	Răspunsuri	Total răsp.	%
1	2	3	4	5
I	1	Studiază (munceşte) mai mult ca toţi	134	25,09
II	2	Citesc mult (lectură suplimentară bogată)	82	15,35
III	3	Acumulează cunoştinţe (multe, vaste, profunde)	69	12,92
IV	4	Înzestrare (naturală) superioară (inteligenţă)	63	1 ,79
V	5	Dorinţa de a cunoaşte, curiozitate, interes, spirit de cercetare, pasiune	56	10,48
VI	6	Continuitate (ritmicitate) în studiu	50	9,36
VII	7	Mediu familial favorabil	47	8,80
VIII	8	Voinţă (perseverenţă)	45	8,42
IX	9	Studiul individual	43	8,05
X	10	Muncă sistematică şi temeinică, conştiinciozitate şi silinţă	38	7,11
XI	11	Mediul (nu numai familial)	36	6,74
XII	12	Condiţii materiale bune	27	5,05
XIII	13	Învaţă la toate obiectele (toate lecţiile, nu preferenţial)	21	3,93
XIV	14	Urmăreşte spectacole, presa, radio, televiziunea (mass-media), face excursii	19	3,55
XV	15	Are memorie bună	17	3,18
XVI	16	A avut profesori buni (contribuţia unor profesori)	16	2,99

Continuare tabelul 11

1	2	3	4	5
XVII	17	Seriozitate	14	2,62
XVIII	18	Școala urmată (anterioară și actuală) (N. B. Calitatea, valoarea ei)	12	2,24
XIX	19	Efortul de a fi la curent cu noutățile	11	2,05
XX	20	Influența anumitor persoane	9	1,68
XX	21	Folosirea judicioasă a timpului	9	1,68
XXI	22	Pasiunea (dragostea) pentru un anumit domeniu	8	1,49
XXII	23	Ordine în însușirea și întrebuințarea materialului (conspecte etc.) (N.B. Temei)	7	1,31
XXII	24	Participarea la activități școlare și extrașcolare (inclusiv cenacluri)	7	1,31
XXII	25	*Vîrsta fragedă* la care i se formează deprinderi de muncă, pasiune pentru cunoaștere	7	1,31
XXIII	26	Comportarea în societate	6	1,12
XXIV	27	Contactul cu opere de artă	5	0,93
XXV	28	Selectarea informației (posibilitatea de a selecta)	2	0,37
XXV	29	Ține cont de sfaturi	2	0,37
XXV	30	Nu studiază unele obiecte de învățămînt și face studii extrașcolare la ce îl interesează	2	0,37
XXV	31	Preocuparea pentru anumite probleme	2	0,37
XXVI	32	Ambiția	1	0,18
XXVI	33	Activitatea practică	1	0,18
XXVI	34	Exercițiile	1	0,18
XXVI	35	Sintetizarea celor citite (învățate)	1	0,18

Peste un sfert din subiecți (25,09%) au atribuit rolul de căpetenie muncii — activității de studiere, de învățare.

Este îmbucurător faptul că un asemenea răspuns a beneficiat de procentul cel mai ridicat: este o mărturie a ținutei morale a multor elevi care au dobîndit o atitudine de prețuire a muncii. Dacă pentru un pedagog acest răspuns este satisfăcător din punctul de vedere al educației morale a acestor elevi, la care școala și-a dat contribuția cea mai importantă, din punctul de vedere al educației intelectuale școlare ar putea fi însă exprimate unele nemulțumiri.

Răspunsul situat pe rangul I vizează într-adevăr munca, dar sub aspectul ei cantitativ: subiecții care au dat acest răspuns explică formația intelectuală superioară a unor colegi prin faptul că studiază, învață, muncesc *mai mult ca alți elevi*.

Desigur, nu se poate contesta eficiența unei mai mari cantități de muncă depusă de către anumiți elevi, bineînțeles în condițiile și în limitele în care sînt luate în considerare normele elementare ale igienei muncii și ale regimului de viață al școlarilor, particularitățile lor de vîrstă și individuale. Dar prețuirea cantității muncii nu se află în afara unei mentalități care pare a fi încă dominantă în viața școlii noastre: mulți sîntem înclinați să credem că un elev bun este un elev care învață mult, care își consumă cea mai mare parte din zi la masa de lucru. O justă înțelegere a sensului educației intelectuale pune accentul nu atît pe cantitatea muncii de învățare, ci mai ales pe calitatea ei, pe *modul* în care ea este desfășurată.

Răspunsul situat pe rangul I vădește că mulți elevi nu înțeleg prin muncă de învățare o activitate în care sînt implicate diverse sau anumite strategii, tehnici și abilități, diverse sau anumite ierarhizări sau dozări ale eforturilor, diverse sau anumite sistematizări — ceea ce am putea denumi mai pe scurt „o economie a muncii de învățare".

Această constatare este confirmată de procentele reduse ale elevilor care își explică formația intelectuală superioară a unora dintre ei prin continuitatea sau ritmicitatea lor în studiu (tabelul nr. 11, răspunsul nr. 6 — 9,36%), prin munca lor sistematică și temeinică (ibid., răspunsul nr. 10 — 7,11%), prin folosirea judicioasă a timpului (ibid., răspunsul nr. 21 — 1,68%) sau, în fine, prin faptul că respectivii elevi manifestă ordine în însușirea materialului de învățat și în întrebuințarea materialului învățat, folosind anumite tehnici ale muncii intelectuale (conspecte etc.). Menționăm că acest răspuns (nr. 23) este dat de numai 1,31% din subiecți.

Răspunsul situat pe rangul II este dat de un număr relativ ridicat de elevi (82, adică 15,35%) care consideră că formația intelectuală superioară a unora dintre ei se datorește faptului că aceștia „citesc mult", „au (fac) o lectură suplimentară bogată".

Ca și în cazul răspunsului de la rangul I, nu se poate nega justețea parțială a acestui punct de vedere: majoritatea — dar nicidecum totalitatea! — celor care citesc mult, care au făcut și fac lecturi întinse, vădesc și o bună formație intelectuală. Dar nu putem să socotim lectura ca unicul mijloc sau chiar numai ca mijlocul primordial de asigurare a unei for-

mații intelectuale superioare. Răspunsul fără rezerve afirmativ la o asemenea întrebare ar fi tributar unei mentalități pe care o dorim depășită de școala noastră. A considera lectura ca singurul sau principalul factor, iar acumulările datorate lecturii ca singurul sau principalul element al formației intelectuale înseamnă a ignora numeroase alte căi și mijloace — munca în laborator sau pe teren, activitățile obștești, reflecția, elaborările personale etc. — pe care școala le oferă sau ar trebui să le ofere pentru dezvoltarea intelectuală a elevilor.

Subiecții care au dat răspunsul II nu dovedesc că ar înțelege într-un mod mai complex și mai nuanțat semnificația și rostul lecturii. Ei se referă la *cantitatea* lecturii, la *volumul* ei și apreciază ca fiind superioară formația intelectuală a elevilor care „citesc mult", care „au o lectură *bogată*". Ei nu menționează anumite priceperi și abilități ca aceea de a selecta și ierarhiza materialele pentru lectură, de a se adapta la diferite obiective și moduri ale lecturii, de a folosi anumite tehnici de lucru în timpul cititului.

Este semnificativ în acest sens raportul dintre procentul mai ridicat (15,35%) al subiecților care au dat răspunsul nr. 2, față de procentul atît de scăzut (1,31%) al celor care admit că „ordinea în însușirea și în întrebuințarea materialului" are importanță în formația intelectuală (tabelul 11, răspunsul nr. 23), față de cel de numai 0,37% reprezentînd pe elevii care se referă la capacitatea unor colegi de a selecta informația (ibid, răspunsul nr. 28) sau față de procentul și mai mic (0,18%) reprezentînd doar un singur elev, care subliniază necesitatea „sintetizării celor citite" (ibid., răspunsul nr. 35). Lipsa unor atari diferențieri este consecința *probabilă* a faptului că în procesul de educație intelectuală în care elevii au fost implicați nu a existat o concepție și o preocupare a educatorilor în legătură cu pregătirea elevilor pentru ceea ce s-ar putea denumi „știința și arta cititului".

Răspunsul situat pe rangul III este o nouă dovadă a faptului că în procesul educației intelectuale din școală se acordă uneori o importanță capitală bagajului de cunoștințe. În acest răspuns, 69 de elevi susțin că formația intelectuală superioară a unor colegi sau a lor înșile se datorează acumulării de „cunoștințe numeroase, vaste, profunde". Chiar dacă aici „tezaurizarea cognitivă" nu se mai bucură de ponderea covîrșitoare pe care am întîlnit-o în răspunsurile elevilor la primele două întrebări, aceasta ocupă totuși un loc important (al III-lea). De altminteri, trebuie subliniat că și răspunsurile I și II la întrebarea nr. 3 subînțeleg cunoștințele, căci, așa cum reiese din confruntarea diferitelor răspunsuri, cei mai mulți elevi văd în studiu (la rangul I) și în lectură (la rangul II) tot niște căi de acumulare a cunoștințelor.

Răspunsul IV este dat de 63 de elevi care își explică formația intelectuală superioară a unor colegi sau a lor printr-o inteligență superioară, înțeleasă ca o zestre naturală. Dacă vom corela acest răspuns cu răspunsul nr. 15, care atribuie importanță memoriei, procentul celor care își explică formația intelectuală printr-o înzestrare naturală sau ereditară se ridică la 14,97% (avem în vedere că 7 subiecți de la răspunsul 15 figurează și la răspunsul 4). Se cuvine de subliniat că răspunsurile respective privesc facultățile sau capacitățile intelectuale numai ca mijloace în vederea realizării unei bune formații intelectuale; nici unul dintre elevi nu pare să vadă în ele componente ale formației intelectuale, asupra cărora se poate exercita procesul educativ.

Răspunsul de rangul V este dat de aproximativ o zecime din totalul elevilor chestionați. El conține ideea că formația intelectuală superioară a unor elevi se explică prin dorința lor de cunoaștere, prin curiozitate, prin pasiunea investigării. Acest răspuns arată că există elevi care au ajuns la constatarea că un element important în dezvoltarea intelectuală a celor implicați în procesul educației intelectuale este propria lor participare afectivă.

Numărul elevilor care recunosc importanța laturii afective în educația intelectuală sporește puțin, dacă corelăm acest răspuns (V) cu răspunsul situat pe rangul XXI (nr. 22) al celor 8 elevi care vorbesc de „pasiunea (dragostea) pentru un anumit domeniu" și cu răspunsul nr. 31 („preocupare pentru anumite probleme"). Totuși, numărul acestora nu este semnificativ pentru a conchide că preocuparea pentru latura afectivă a muncii intelectuale ar fi existat în mod expres și susținut în procesul de educare intelectuală a populației chestionate.

Răspunsurile 6, 8 și 10 se referă la necesitatea factorului volițional în activitatea de formare și de autoformare intelectuală, precum și la necesitatea ordinii, sistematizării în

această activitate. Este de remarcat însă că asemenea răspunsuri întrunesc procente scăzute (între 7,11% și 9,36 %), ceea ce le reduce forța semnificativă.

Trebuie subliniat apoi că numai 2,99% din elevii chestionați recunosc contribuția unor profesori la dezvoltarea unor colegi cu o bună formație intelectuală (tabelul 11, răspunsul nr. 16) și numai 2,24% menționează rolul școlii în același sens (ibid., răspunsul nr. 18), în timp ce 8,05% atribuie studiului individual rolul predominant în buna dezvoltare intelectuală a unor elevi.

Nu putem acorda valoare absolută acestor cifre modice care, în mod aparent, diminuează importanța rolului jucat de școală și de profesori în educația intelectuală a elevilor: în definitiv, aici e vorba numai de opiniile unor elevi — poate cu posibilități reduse de apreciere, poate cu anumite dispoziții, neglijențe sau resentimente în aprecierile lor. Totuși, ne surprinde faptul că procesul conștient, organizat și sistematic al educației intelectuale din școală produce o atît de modestă recunoaștere din partea beneficiarilor.

Răspunsurile la întrebarea nr. 3, exprimînd opinii ale unei categorii de indivizi care încă nu au acumulat o bogată experiență de viață și nu au ajuns, de aceea, la o mare profunzime și finețe a puterii de înțelegere și apreciere, nu pot beneficia de un credit total. Totuși, putem conchide că opiniile exprimate evidențiază, prin diversitatea și calitatea conținutului lor, ca și în cazul celor două întrebări precedente, o oarecare neclaritate, confuzie, ambiguitate în înțelegerea și aprecierea de către unii elevi din clasele a XII-a a semnificațiilor și rezultatelor educației intelectuale. Această situație justifică sau încurajează presupunerea că educația intelectuală în școală nu este încă peste tot un proces suficient de clar, suficient de bine organizat și de bine condus. Următorul răspuns este o mostră de neclaritate și de gîndire neorganizată și credem că nu este o exagerare să afirmăm că ilustrează un caz individual de ineficiență a educației intelectuale primite:

— „Eu cred că un om poate deveni intelectual prin studiu, foarte mult studiu, însușiri de cultură, artă, comportament. Nu așa, cum unii (mai ales într-o societate) aruncă niște vorbe, ca să-i dea gata pe ceilalți și în fond pronunță greșit ideile" (răsp. nr. 143).

În schimb, subiectul nr. 27, care s-a remarcat și la celelalte întrebări prin bogăția și profunzimea răspunsurilor sale, sesizînd legăturile dintre întrebările chestionarului, trimite la răspunsurile sale anterioare și declară că formația intelectuală superioară a unor colegi se explică prin informare amplă, posibilitate de selecționare a informațiilor, inteligență, „ordine în întrebuințarea sau însușirea materialului".

La *întrebarea nr. 4 — Ce împrejurări, persoane, factori considerați că au contribuit la formația dumneavoastră intelectuală* (vezi tabelul nr. 12) s-au primit 479 de răspunsuri (89,70%). Au fost anulate 23 de răspunsuri (4,3%); nu au răspuns 32 de subiecți (5,99%). Răspunsurile se grupează în 27 de categorii și se situează pe 21 de ranguri de importanță: rangul I întrunește 49,81% din anchetați, iar rangul XXI — 0,18%.

Întrebarea nr. 4 a cerut elevilor din clasele a XII-a să indice elementele care — după părerea lor — au avut un rol în realizarea educației lor intelectuale, indiferent de dimensiunile, profilul și calitatea rezultatelor ei.

Tabelul nr. 12

Rangul	Nr. crt.	Răspunsuri	Total răsp.	%
1	2	3	4	5
I	1	Anumiți profesori (un anumit profesor)	266	49,81
II	2	Școala	194	36,32
III	3	Familia	188	35,20
IV	4	Lectura (diverse publicații ; cărți, ziare, manuale...)	98	18,35
V	5	Mass-media (presa, radio, televiziunea, filme, spectacole de teatru, biblioteci) . .	94	17,60
VI	6	Unele persoane (afară de colegi, prieteni, profesori, familie) (exemplul lor)	58	10,86
VII	7	Calități personale (pasiuni, preferințe, ambiție, voință)	51	9,55
VIII	8	Mediul social (anturaj, societate ; afară de familie și școală)	48	8,98
IX	9	Munca proprie, studiul individual . .	45	8,42
X	10	Unii prieteni, colegi	40	7,49
XI	11	Învățătorul	23	4,30
XII	12	Literatura (personaje)	15	2,80
XIII	13	Adunări, simpozioane, conferințe . . .	10	1,87

Continuare tabelul 12

1	2	3	4	5
XIV	14	Vizite, excursii	9	1,68
XV	15	Întîlniri organizate cu unele persoane (personalităţi)	8	1,49
XVI	16	Condiţii materiale (pentru studiu)	7	1,31
XVI	17	Anumiţi scriitori sau poeţi	7	1,31
XVII	18	Organizaţiile de tineret	6	1,12
XVIII	19	Nimeni, nici un factor	4	0,74
XIX	20	Cercurile de elevi	3	0,56
XX	21	Viaţa în internatul şcolii	2	0,37
XX	22	Olimpiadele şi alte concursuri	2	0,37
XXI	23	Spiritul de întrecere	1	0,18
XXI	24	Lipsa de constrîngere	1	0,18
XXI	25	Istoria	1	0,18
XXI	26	Sportul	1	0,18
XXI	27	Muzica	1	0,18

Răspunsurile situate pe primele ranguri au fost previzibile în conţinut şi ierarhie. Era de aşteptat ca ponderea cea mai mare a răspunsurilor să se îndrepte către anumiţi profesori (rangul I) şi în general către şcoală (rangul II), precum şi ca acestora să le urmeze răspunsuri care se referă la contribuţia familiei (III), lecturii (IV) şi la mass-media (V).

Unii elevi au inclus în răspunsurile lor anumiţi profesori sau pe învăţător ca persoane care au contribuit la educaţia lor intelectuală, precum şi şcoala ca împrejurare, factor, ambianţă, avînd o contribuţie în acelaşi sens. De aceea, în cazul în care dorim să precizăm cîţi subiecţi au atribuit procesului de învăţămînt din şcoală un rol în educaţia lor intelectuală, nu adunăm pur şi simplu procentele răspunsurilor de pe rangurile I, II, XI, XIX, XX — ceea ce ar însemna ca acelaşi subiect (de ex. nr. 6, 11, 39, 45, 62, 124, 155, 219, 366, 405, 507 ş.a.) să fie inclus de mai multe ori. Evitîndu-se aceste riscuri prin revizuirea fiecărui răspuns, s-a constatat că 392 de subiecţi (73,40%) au recunoscut mediului şcolar contribuţia la propria lor formaţie intelectuală.

Desigur, acest procent este destul de mare şi îmbucurător: aproape trei sferturi dintre elevii chestionaţi au admis că şcoala, în ansamblul ei, a contribuit la educaţia lor intelectuală. Este totuşi greu de înţeles motivul pentru care mai mult de un sfert dintre cei anchetaţi nu s-au referit, în

răspunsurile lor, la procesul de învăţămînt din şcoala pe care urmează să o încheie. Precizăm că întrebarea nu era limitativă şi nu cerea ierarhizare; elevii puteau să enumere oricîţi factori, oricîte persoane sau împrejurări, fără ordinea preferinţei sau a importanţei atribuite de ei acestora. În această situaţie, ne-am fi aşteptat ca, oricîte contribuţii ar fi enumerat elevii, printre ele să nu lipsească şcoala, unul sau mai mulţi profesori şi învăţătorul. Nu ar fi constituit o surpriză cazul în care asemenea răspunsuri s-ar fi apropiat de 100%.

Deoarece probitatea obligă la nedepăşirea limitelor îngăduite constatărilor noastre de către cercetarea efectuată, nu vom căuta răspunsuri la întrebări ca acestea: Ce se poate crede despre educaţia intelectuală din şcoală, dacă mulţi elevi (sau unii elevi) „scapă din vedere" şcoala şi pe dascălii ei, atunci cînd li se cere să menţioneze elementele care au jucat un rol în formaţia lor intelectuală? Ce se poate crede despre educaţia intelectuală şcolară care nu i-a încărcat pe aceşti elevi cu nici o datorie de recunoştinţă faţă de principalii lor educatori?

Întrucît numai 35,20% dintre anchetaţi au inclus familia în enumerarea contribuţiilor de care au beneficiat în educaţia lor intelectuală, se poate presupune că familia — cel puţin în cazul celor chestionaţi aici — are încă un rol relativ scăzut în procesul acestei educaţii.

Faptul că unii elevi omit sau ignorează anumiţi factori care realmente au contribuit la educaţia lor intelectuală nu dovedeşte inexistenţa influenţei sau intervenţiei efective a acestor factori asupra elevilor respectivi, dar constituie o dovadă că aceşti factori nu au reuşit să-i facă conştienţi pe elevi de contribuţia avută în propria lor formaţie.

Printre răspunsurile cu procente nesemnificative sînt unele care menţionează factori a căror contribuţie la educaţia intelectuală ar fi trebuit (sau ar fi fost de dorit) să fie mai larg recunoscută. Astfel: organizaţiile de tineret ocupă rangul XVII cu procentul de 1,12; cercurile de elevi se află pe rangul XIX (0,56%), iar olimpiadele — pe rangul XX (0,37%).

Nu putem exclude posibilitatea unui raport direct proporţional între procentajul obţinut la întrebarea nr. 4 şi calitatea, ponderea, consistenţa procesului de educaţie intelectuală, după cum nu putem respinge ideea că o întrebare ca aceasta ar obţine răspunsuri cu procente cît mai apropiate

de 100, dacă acest proces s-ar caracteriza prin calitate, pondere şi consistenţă deosebite.

Spicuim, printre răspunsurile date la întrebarea nr. 4, cîteva care atrag atenţia fie prin caracterul lor ilustrativ, fie prin totala lor lipsă de valoare :

— „La formarea mea intelectuală a contribuit în primul rînd şcoala, apoi şi unele cărţi citite în afara şcolii, luîndu-mi ca exemplu unele personaje mai ales din romanele poliţiste" (răsp. nr. 420) ;

— „La formaţia mea intelectuală pot să afirm că cel mai mare rol l-a avut inteligenţa mea. Aceasta nu ca să mă laud, ci e ceea ce au remarcat colegii mei, cît şi profesorii (sic !) şi ceea ce am constatat şi eu mai tîrziu. Cît despre celelalte, rămîne de dorit" (răsp. nr. 229).

Alte răspunsuri încearcă o enumerare exhaustivă a elementelor care ar fi contribuit la dezvoltarea intelectuală a respectivilor respondenţi :

— „Familia, şcoala, oamenii (de profesii diferite) cu care am venit în contact, studiul individual, lectura unor cărţi, emisiunile ştiinţifice de la televizor, programele artistice, expoziţiile, excursiile" (răsp. nr. 86) ;

— „În primul rînd cred că la formarea mea intelectuală au contribuit şcoala, tovarăşii profesori, şi apoi alte persoane în afara şcolii. Apoi organizaţia de pionieri şi U.T.C. cred că au mai avut un caracter educativ pentru mine şi pentru noi toţi" (răsp. nr. 179).

Multe răspunsuri aduc un omagiu şi un prinos de recunoştinţă şcolii şi cadrelor didactice :

— „... în fruntea tuturor, profesorii care ne-au învăţat şi ne-au îndrumat cum să învăţăm" (răsp. nr. 501).

(Socotim foarte preţios acest răspuns care recunoaşte că, în procesul educaţiei intelectuale, profesorii nu numai că îi învaţă pe elevi, dar *îi şi îndrumă cum să înveţe.)*

— „La formaţia mea intelectuală au contribuit profesorii şcolii prin cunoştinţele pe care mi le-au transmis în fiecare zi, *prin pasiunea cu care au făcut-o*" (răsp. nr. 79) ;

— „Acest profesor avea un dar de a te face să înveţi, să înţelegi ceea ce-ţi spune, încît era imposibil să nu înveţi... Era un om care înţelegea psihologia elevului, era un om foarte apropiat de elevii dumnealui, încerca să înţeleagă elevii... Nu spun că nu sînt buni (alţi profesori — nota noastră), dar au ceva care uneori te face să îngheţi" (răsp. nr. 66) ;

— „Cred că la formaţia mea intelectuală a contribuit în primul rînd şcoala. Dar nu şcoala ca atare ; ea nu este decît o clădire, cu bănci şi catedre, ci cei care o însufleţesc, profesorii noştri. Prin munca pe care o depun zi de zi, cu dragoste şi pasiune, ei constituie un exemplu grăitor de formare intelectuală" (răsp. nr. 63).

La *întrebarea nr. 5 — Fiind la sfîrşitul studiilor liceale, cum apreciaţi contribuţia şcolii la formaţia dumneavoastră intelectuală?* (vezi tabelul nr. 13) s-au obţinut 18 categorii de răspunsuri situate în 14 ranguri, cu procente între 32, 39 şi 0,37. Răspunsurile au fost date de 464 elevi (86,90%) ; răspunsurile a 27 de elevi (5,05%) au fost anulate, iar 43 de elevi (8,05%) nu au dat nici un răspuns.

Prezentăm în continuare tabelul nr. 13 cu răspunsurile la întrebarea nr. 5.

Tabelul nr. 13

Rangul	Nr. crt.	Răspunsuri	Total răsp.	%
1	2	3	4	5
I	1	Apreciază pozitiv (favorabil), dar nemotivat	173	32,39
II	2	Are un rol determinant în educaţia intelectuală (cel mai important rol)	88	16,47
III	3	Are contribuţie prin activitatea (valoarea) profesorilor	86	16,10
IV	4	Contribuie la acumularea cunoştinţelor	84	15,73
V	5	Apreciază pozitiv, dar cu unele rezerve (depinde de munca elevului ; mai multă specializare)	77	14,41
VI	6	Pune la dispoziţie materiale didactice, echipament şcolar, biblioteci, cercuri	26	4,86
VII	7	Are rol orientativ (de îndrumare) în viaţă	21	3,93
VIII	8	Aprecieri negative (uneori e o frînă ; ocupă tot timpul, terorizează)	19	3,55
IX	9	Contribuţie mică (rol minor)	15	2,80
X	10	Formează bune deprinderi	8	1,49
X	11	Dezvoltă dragostea pentru ştiinţă	8	1,49
XI	12	Contribuie prin educaţia morală	6	1,12
XI	13	Formează o concepţie despre lume	6	1,12
XI	14	Influenţează prin orele de dirigenţie	6	1,12
XII	15	Dezvoltă pasiuni, dorinţa de a şti	4	0,74
XIII	16	Dezvoltă puterea de muncă (de învăţare)	3	0,56
XIV	17	Disciplinează	2	0,37
XIV	18	Descoperă înclinaţii	2	0,37

În raport cu întrebarea nr. 4, constatăm că nu există contradicţii sau deosebiri profunde, care ar fi pus la îndoială sinceritatea sau seriozitatea răspunsurilor. Astfel, la întrebarea nr. 4, şcoala, ca factor recunoscut în educaţia intelectuală, obţine 36,32%, iar la întrebarea nr. 5 şcoala este apreciată pozitiv, dar nemotivat, de 32,39% dintre elevii chestionaţi (răspunsul nr. 1). Acest procent creşte prin adăugirea subiecţilor care au apreciat favorabil şcoala, cu precizarea diverselor motive ce apar în rangurile următoare. O asemenea creştere ar ridica procentul peste 36,32%, cît a obţinut şcoala la întrebarea nr. 4 în răspunsul nr. 2, ceea ce nu este de mirare atunci cînd li se atrage în mod special atenţia elevilor asupra şcolii.

Răspunsul II, care atribuie şcolii un rol primordial în educaţia intelectuală, întruneşte numai 16,47%, ceea ce întăreşte constatările şi presupunerile formulate la întrebarea nr. 4.

Răspunsul III, în care 16,10% dintre elevi apreciază favorabil contribuţia şcolii prin activitatea şi valoarea profesorilor ei, îşi găseşte mai greu explicaţia slabei sale dimensiuni procentuale în comparaţie cu răspunsul I de la întrebarea 4, în care 49,81% din elevii chestionaţi recunosc contribuţia unor profesori la formaţia lor intelectuală. O sumară revizuire a răspunsurilor arată însă că mulţi subiecţi care la întrebarea nr. 4 au dat răspunsul I, la întrebarea nr. 5 au dat tot răspunsul I, în care au apreciat favorabil, dar nemotivat, contribuţia şcolii; dacă ar fi făcut-o, ar fi mărit probabil numărul acelora care au recunoscut rolul profesorilor.

Este de semnalat că numai 3,93% dintre subiecţi consideră că şcoala a avut un rol orientativ (vezi tabelul 13, răspunsul nr. 7) şi că doar 1,49% răspund că şcoala dezvoltă dragostea pentru ştiinţă (ibid. răspunsul nr. 11).

În mod deosebit atrage atenţia faptul că numai 1,12% dintre elevi declară că şcoala contribuie la formarea unei concepţii despre lume. Dacă raportăm acest răspuns la răspunsul nr. 14 de la întrebarea 1 din tabelul nr. 7, în care 2,99% din subiecţi menţionează concepţia ştiinţifică despre lume ca o componentă a noţiunii de om bine format din punct de vedere intelectual; dacă ne referim la conţinutul negativ al răspunsului nr. 24 de la întrebarea 2 din tabelul nr. 10, în care 0,32% (un elev) se autoapreciază ca neformat din punct de

vedere intelectual, întrucît e conştient de faptul că nu şi-a însuşit o concepţie despre lume; dacă, în sfîrşit, ne gîndim că la întrebarea nr. 3 din tabelul 11 nici un subiect nu-şi explică formaţia intelectuală superioară a unor colegi sau a sa proprie prin dobîndirea unei concepţii despre lume, — ajungem la constatarea surprinzătoare că însuşirea unei concepţii ştiinţifice despre lume nu este considerată de subiecţii cercetaţi de noi un obiectiv şi rezultat important al educaţiei intelectuale şcolare.

După cum am mai afirmat, faptul că elevii chestionaţi nu se referă la unele aspecte, laturi sau momente ale educaţiei primite nu constituie o dovadă că ei nu au beneficiat de acestea; dar se poate totuşi presupune că procesul educativ respectiv nu a imprimat urme deosebit de adînci în personalitatea celor educaţi.

Dintre răspunsurile primite la întrebarea nr. 5, unele conţin o atitudine negativă faţă de şcoală, ceea ce poate fi o consecinţă a unor resentimente, eşecuri şi inadaptări sau a unor situaţii realmente negative. Iată cîteva exemple:

— „În afara cunoştinţelor ştiinţifice predate la orele de curs, a cărţilor bibliotecii..., a puţinelor cenacluri literare — şcoala n-a mai contribuit cu nimic" (răsp. nr. 322);

— „... nu se dezvoltă în liceu o discuţie liberă, ci o gîndire îngustă (după notiţe sau manuale)" (răsp. nr. 116);

— „Consider liceul de cultură generală o pierdere de timp,* pentru că el îţi dă numai generalităţi despre anumite domenii de activitate, pe care cu timpul le pierzi... Învăţătura noastră este numai o spoială din toate... (răsp. nr. 57).

Alte răspunsuri recunosc şcolii o contribuţie limitată în domeniul educaţiei intelectuale:

— „Şcoala are o contribuţie importantă în formarea mea intelectuală, o contribuţie necesară, dar nu suficientă..." (răsp. nr. 467);

— „50% şcoala a căutat să mă ajute — însă, sincer vorbind, am observat o dezinteresare faţă de preocupările extraşcolare ale elevului" (răsp. nr. 397);

— „Prin programul propriu-zis şcoala are un rol minor, mai mult prin indicaţiile pentru pregătirea extraşcolară" (răsp. nr. 27).

---

* Cititorul trebuie să aibă în vedere faptul că ancheta s-a efectuat înainte de noua orientare dată învăţămîntului de cultură generală.

(De remarcat contradicția dintre răspunsurile 27 și 397. Ea rezultă probabil din condițiile diferite pe care le au cei doi subiecți în școlile și clasele lor.)

— „Școala își aduce o reală contribuție în formarea intelectuală a omului, dar datorită faptului că la un timp tinde să monopolizeze această acțiune, ocupînd prea mult pe elev, în acel moment devine o frînă" (răsp. nr. 9).

Multe răspunsuri conțin o recunoaștere entuziastă și fără rezerve a contribuției școlii la dezvoltarea intelectuală a elevilor :

— „În anii de studiu la liceu am învățat foarte multe lucruri și mai ales am învățat cum să le învăț" (răsp. nr. 507) ;

— „... datorită școlii mi-am format deprinderea de a învăța regulat și sistematic" (răsp. nr. 471) ;

— „Aflîndu-ne la sfîrșitul studiilor liceale, trebuie să mulțumim tuturor profesorilor pentru munca pe care a depus-o (sic !) cu noi pentru a ne forma tineri bine formați (sic !) din punct de vedere intelectual" (răsp. nr. 188) ;

— „Școala ... este ca un al doilea părinte, care m-a învățat să scriu și să citesc, să aflu multe lucruri..." (răsp. nr. 528) ;

— „Școala cred că este acel templu al culturii ridicat printr-o muncă susținută, în care tronează zeii tuturor științelor (sic !) și la care vin să se închine și să se adape din izvorul ce curge de milenii mereu mai tumultuos cei însetați de cunoaștere, ca apoi cu forțe mai puternice să-și continue lungul drum al vieții" (răsp. nr. 77) ;

— „Școala, atelierul unde se șlefuiesc intelectualii, are cel mai mare rol în pregătirea intelectualului" (răsp. nr. 73) ;

— „... Eu cred că școala este un lucru absolut necesar la formarea unui bun intelectual, deoarece atmosfera de studiu și poate plăcerea de a învăța... îți dau o putere de muncă pe care numai astfel poți s-o dezvolți și, de asemenea, îți ajută să-ți creezi niște obiceiuri bune care vor rămîne poate pentru toată viața și care-ți vor folosi mult" (răsp. nr. 59).

La *întrebarea nr. 6 — După părerea dumneavoastră, cum ar trebui organizat procesul de învățămînt din școală în vederea unei mai bune dezvoltări intelectuale, pentru continuarea studiilor și pentru viață ?* (vezi tabelul nr. 14) — s-au primit 351 de răspunsuri (65,73%). Au fost anulate 51 de răspunsuri (9,55%). Nu au răspuns 132 de subiecți (24,71%). Răspunsurile se grupează în 40 de categorii, situate în 25 de ranguri care întrunesc procente între 12,54 (rangul I) și 0,18 (rangul XXV).

Tabelul nr. 14

Rangul	Nr. crt.	Răspunsuri	Total răspunsuri	%
1	2	3	4	5
I	1	Manuale mai bine elaborate	67	12,54
II	2	Învățămîntul actual e bun (nu trebuie modificat)	58	10,86
III	3	Mai multă legătură cu practica (cu viața)	49	9,17
IV	4	Mărirea (accentuarea) specializării (diferențieri mai mari între secții, clase pe specialități, clase speciale, desființarea liceelor de cultură generală)	45	8,42
V	5	Reducerea supraîncărcării (reducerea numărului de ore, a unor obiecte sau teme)	44	8,23
VI	6	Introducerea unor obiecte de învățămînt noi (gospodăria, stenografia, retorică, dicție, aplicații, cinema, istoria artelor)	37	6,92
VII	7	Cadre didactice bine pregătite	33	6,17
VIII	8	Aprecierea cunoștințelor să fie exigentă, obiectivă (desființarea catalogului, noi tehnici de ascultare)	32	5,99
IX	9	Mai bună dotare a școlilor (laboratoare, mijloace audio-vizuale)	31	5,80
X	10	Nici o părere	25	4,68
XI	11	Organizare asemănătoare cu cea din învățămîntul superior (seminarii, cursuri, 2 ore la rînd)	22	4,11
XII	12	Studiul individual (accentuat în școală, organizat în școală, bazat pe bibliografie)	20	3,74
XIII	13	Extinderea activităților din afara clasei și extrașcolare (excursii, muzee, simpozioane etc.)	15	2,80
XIV	14	Cunoașterea capacităților (aptitudinilor) elevului și îndrumarea lui	14	2,62
XIV	15	Reorganizarea conținutului învățămîntului (fără indicații precise)	14	2,62
XV	16	Mai multă educație fizică (și sport) ; îmbinarea ei cu educația intelectuală	13	2,43
XVI	17	Mai bune relații între profesori și elevi (mai multă apropiere)	12	2,24
XVII	18	Cercurile științifice (intensificarea activității lor)	11	2,05
XVIII	19	Materia să fie mai concentrată	10	1,87

Continuare tabelul 14

1	2	3	4	5
XIX	20	Introducerea ultimelor noutăţi în diferite domenii	9	1,68
XIX	21	Dezvoltarea capacităţilor intelectuale, a activităţii creatoare	9	1,68
XX	22	Introducerea examenelor anuale (sau chiar trimestriale)	6	1,12
XXI	23	Profesorii să fie mai severi	5	0,93
XXI	24	Orar cît mai judicios	5	0,93
XXI	25	Reducerea activităţilor în cl. a XII-a (în afara clasei şi extraşcolare)	5	0,93
XXII	26	Desfiinţarea bacalaureatului	4	0,74
XXII	27	Reducerea celor 12 ani de şcoală . . .	4	0,74
XXII	28	Folosirea orelor de dirigenţie pentru educaţia intelectuală	4	0,74
XXIII	29	Învăţămîntul să înceapă de la 6 ani (sau chiar sub 6 ani)	3	0,56
XXIII	30	Mărirea numărului de ore la istoria literaturii universale	3	0,56
XXIII	31	Mai multe discuţii în orele de curs (la lecţii)	3	0,56
XXIV	32	Dezvoltarea pasiunilor pentru diverse domenii	2	0,37
XXIV	33	Formarea unui stil de muncă	2	0,37
XXIV	34	Să se dezvolte spiritul de cercetare . .	2	0,37
XXV	35	Modificarea vacanţelor (mai multe, cu durată mai scurtă)	1	0,18
XXV	36	Desfiinţarea examinării orale (să fie numai examene scrise)	1	0,18
XXV	37	Să se dea masa (de prînz) la şcoală . .	1	0,18
XXV	38	Să se pună accentul pe învăţarea logică (nu pe memorare)	1	0,18
XXV	39	Reviste şcolare (pentru descoperirea aptitudinilor)	1	0,18
XXV	40	Mai multă legătură a şcolii cu familia	1	0,18

În cadrul acestei întrebări s-a avut în vedere că subiecţii au în faţa lor două perspective posibile : aceea de continuare a studiilor şi aceea de intrare în cîmpul muncii. Bineînţeles că nu ne-am aşteptat ca răspunsurile primite să aibă consistenţa şi temeinicia pe care le-ar asigura competenţa pedagogică sau maturitatea şi experienţa unor ani mai numeroşi de viaţă ; dar aceste răspunsuri conţin opinii rezultate din contactul empiric

cu realităţile imediate ale activităţii şcolare şi poartă în ele satisfacţiile şi insatisfacţiile, succesele sau eşecurile trăite de elevi în procesul educaţiei intelectuale în care i-a implicat şcoala.

Menţionăm că această întrebare, ultima din chestionar, comportă răspunsuri de un interes suplimentar, subsecvent faţă de răspunsurile la întrebările precedente, astfel încît eventualitatea neonorării ei cu răspunsuri din partea subiecţilor nu impietează asupra preocupărilor principale ale cercetării. Într-adevăr, la această întrebare au răspuns numai 65,73% din elevii chestionaţi, ceea ce se explică fie prin lipsa de timp suficient pentru formularea răspunsurilor, fie prin faptul că unii subiecţi nu şi-au conturat păreri clare în această privinţă (de altfel, unii elevi au mărturisit că nu şi-au pus niciodată probleme ca acelea ridicate de întrebarea nr. 6).

Deşi aici s-au obţinut cele mai puţine răspunsuri, totuşi registrul lor este cel mai întins, constînd din 40 de categorii. Distribuţia răspunsurilor prezintă o fărîmiţare în procente mici de fiecare rang şi categorie. Nici unul din răspunsuri nu obţine un procent puternic, care să ateste prezenţa unui curent de opinie printre subiecţi. Această diversitate de păreri şi puncte de vedere ne conduce la presupunerea că elevii respectivi nu erau pregătiţi să formuleze păreri şi propuneri referitoare la îmbunătăţirea procesului de învăţămînt, poate datorită faptului că nu sînt încă suficient de maturi sau unei cunoaşteri oarecum incerte a proceselor educative, ca urmare a participării lor mai mult pasive la aceste procese. Numărul mare de păreri este motivat şi de faptul că ele izvorăsc mai curînd din situaţii şi dorinţe personale, decît dintr-o viziune şi înţelegere mai amplă a utilităţii generale a modificărilor propuse.

Consemnăm totuşi că opiniile care însumează procente ceva mai ridicate sînt cele privitoare la îmbunătăţirea manualelor şcolare (răspunsul nr. 1 — 12,54%) şi cele care admit că organizarea actuală a procesului de învăţămînt este bună şi că, în consecinţă, nu necesită modificări (răspunsul nr. 2 — 10,86%).

Răspunsurile următoare şi mai ales cele situate pe rangurile XIII—XXV prezintă procente nesemnificative, care nu comportă o dezbatere mai largă. Nu trebuie ocolit însă faptul că unele procente nesemnificative (de exemplu cele privind

răspunsurile nr. 12, 20, 21, 22, 33, 34) reflectă slaba adeziune a subiecților la unele idei innoitoare, de modernizare a procesului de învățămînt.

*

Ancheta efectuată printre elevii claselor a XII-a a demonstrat — prin numărul mare al celor care au acceptat să răspundă la întrebările chestionarului, cît și prin răspunsurile formulate — seriozitatea și interesul cu care acești elevi au luat în considerație problemele de educație intelectuală școlară ce le-au fost supuse.

Chiar dacă răspunsurile obținute nu dovedesc o deplină familiarizare a elevilor respectivi cu asemenea probleme sau o experiență dobîndită într-un proces educativ marcat de puternice tendințe innoitoare, ele vădesc totuși, în ansamblu, o atitudine de prețuire a culturii, de adeziune la munca intelectuală, o sete sinceră de cunoaștere, pe care viitorul le va putea canaliza spre acțiuni creatoare și de autoperfecționare continuă.

B. CUM ÎNȚELEG EDUCAȚIA INTELECTUALĂ FOȘTII ELEVI — STUDENȚII

1. Studenți din anul I

I. Irimia

Chestionarul adresat studenților din anul I a avut în vedere faptul că aceștia dispun, în ceea ce privește activitatea intelectuală, de o experiență superioară în comparație cu cea a elevilor din clasa a XII-a. Studenții din anul I au susținut examenul de bacalaureat, cel de admitere și examenul din prima sesiune. Există deci motive în plus ca acești tineri să aducă în răspunsurile lor elemente noi și interesante.

Prima întrebare a cerut subiecților, fără pretenția de a obține o definiție, să indice accepțiunea pe care ei o acordă noțiunii de „om bine format din punct de vedere intelectual" pentru a constata profunzimea și claritatea înțelegerii acestei categorii a educației intelectuale.

Cea de-a doua întrebare, inclusă și în chestionarul dat elevilor din clasa a XII-a, a solicitat aprecieri asupra propriei lor formații intelectuale.

A treia întrebare a cerut subiecților să releve contribuția școlii generale și a liceului la educația lor intelectuală.

Ultima întrebare îi invita pe subiecți să propună soluții pentru înlăturarea neajunsurilor existente, în vederea îmbunătățirii procesului educației intelectuale școlare.

În continuare, prezentăm răspunsurile subiecților la chestionar, însoțite de observații.

La *întrebarea nr. 1 — Ce înțelegeți dumneavoastră printr-un om bine format din punct de vedere intelectual ?* — au răspuns 344 (96,32%) din totalul celor 347 de subiecți investigați, 2 n-au răspuns (0,56%), iar un răspuns (0,28%) a fost anulat.

Prin prelucrarea datelor obținute s-a întocmit tabelul trăsăturilor omului bine format din punct de vedere intelectual :

Tabelul nr. 15

Rangul	Nr. crt.	Determinări	Total răsp.	%
1	2	3	4	5
I	1	Are cunoștințe vaste ; orizont larg de cunoștințe	149	41,72
II	2	Posedă o cultură de specialitate avansată	137	38,36
III	3	Are o cultură generală multilaterală, serioasă (96) ; cultură aleasă (1) ; este un om cult (12)	109	30,52
IV	4	Este dezvoltat multilateral	82	22,96
V	5	Are pregătirea necesară rezolvării problemelor ridicate de viață în diferite situații și împrejurări (45), de progresul social (13), de specialitate (7) și de cerințele adaptării la schimbările rapide din știință și tehnică (16)	81	22,68
VI	6	Stăpînește noutățile științifice-tehnice, social-politice și cultural-sportive	64	17,92
VII	7	Dă dovadă de o ținută și de un comportament moral, are o conduită exemplară ; este bine educat (13) și civilizat (3) etc.	60	16,80
VIII	8	Este capabil să răspundă la orice întrebare din domeniul științei, culturii și politicii	41	11,48

Continuare tabelul 15

1	2	3	4	5
IX	9	Contribuie la ridicarea societății . . .	38	10,64
X	10	Are o gîndire creatoare (15), logică (13), independentă (1), corelativă-relațională (2), operațională (1), dovedește capacitate în punerea și rezolvarea problemelor (1) . .	33	9,24
X	11	Are personalitate, caracter și voință bine formate	33	9,24
XI	12	Are o concepție științifică despre lume și viață	31	8,68
XII	13	Are deprinderi, tehnici de muncă intelectuală ; de muncă independentă ; de studiu ritmic, continuu ; tehnici de documentare și de prelucrare a informațiilor ; stil de muncă de cercetare, eficient, riguros	25	7,00
XIII	14	Are pregătirea necesară pentru activitatea practică (11) ; capacitatea de a îmbina teoria cu practica (6) ; de a da randament în activitate (5)	22	6,16
XIV	15	Cunoaște noutățile din domeniul specialității	17	4,76
XV	16	Are o capacitate intelectuală dezvoltată (11) ; prioritatea formativului (1) . . .	12	3,36
XV	17	Are cultură estetică, principii estetice	12	3,36
XV	18	Are o bună pregătire ideologică-politică ; cunoaște evenimentele interne și externe	12	3,36
XVI	19	Manifestă sentimente intelectuale ; dorința de a ști, curiozitatea de a cerceta, probitatea științifică	10	2,80
XVII	20	Cunoaște bine 1—2 limbi străine . .	9	2,52
XVIII	21	Are o exprimare elevată, vocabularul dezvoltat	5	1,40
XVIII	22	Dă dovadă de capacitate intelectuală, atestată de obținerea diplomei de absolvire a unei facultăți	5	1,40
XVIII	23	Posedă sentimentul umanismului . .	5	1,40
XIX	24	Are o inteligență superioară	4	1,12
XIX	25	Dovedește capacitate de analiză și sinteză	4	1,12
XIX	26	Manifestă pasiune pentru profesia aleasă	4	1,12
XX	27	Are capacitatea de apreciere a valorilor	3	0,84
XXI	28	Are capacitatea de memorare	2	0,56
XXII	29	Are conștiința rapidei perisabilități a cunoștințelor	1	0,28
XXII	30	Are capacitatea de a fi atent	1	0,28
XXII	31	Are capacitate imaginativă	1	0,28

Din analiza răspunsurilor date de studenții anului I s-au diferențiat 31 de trăsături ale „omului bine format din punct de vedere intelectual", care se grupează în 22 de ranguri cu procentaje cuprinse între 41,72% (rangul I) și 0,28% (rangul al XXII-lea). Din totalul caracteristicilor indicate, numai o parte sînt proprii formației intelectuale. Celelalte sînt comune și altor componente ale educației integrale sau n-au nici o tangență cu educația intelectuală. În analiza noastră ne vom referi în special la primele două categorii de răspunsuri.

Pe primul rang se situează *„cunoștințele multilaterale, vaste, bogatul bagaj de cunoștințe"*. Unele răspunsuri supraapreciază importanța informațiilor[1]. Într-adevăr, conținuturile cognitive constituie premisa activității intelectuale și, în același timp, stimulul acesteia. Cu cît cunoștințele sînt mai variate și mai temeinice, cu atît ele servesc mai bine orientării subiectului în realitatea obiectivă.

Deși numeroși studenți au subliniat însemnătatea cunoștințelor, puțini sînt aceia care au evidențiat necesitatea selecționării și sistematizării informațiilor esențiale, indispensabile proceselor gîndirii[2]. Astăzi, cînd volumul cunoștințelor se dublează la circa șapte-opt ani, iar societatea se schimbă în trei ani cît în treizeci la începutul secolului, cît în trei sute înaintea lui Newton sau cît în trei mii de ani în epoca de piatră, dă de gîndit faptul că numeroși absolvenți ai liceului ajung pe băncile facultății fără a ști să se orienteze în sfera vastă a științei contemporane. În realitate, după cum remarca unul dintre subiecți, o bună formație intelectuală presupune

[1] Vezi: Ionescu-Bujor Constantin, *Perfecționarea procesului de învățămînt*, în „Gazeta învățămîntului", 8 martie, 1968, p. 3: „Atunci cînd este necesar, în facultate, să ne sprijinim pe cunoștințe esențiale, constatăm că acestea nu au consistență în mintea multor absolvenți de liceu, sînt vagi, deformate sau lipsesc complet. Aceasta ne duce la concluzia că în școală nu se insistă în mod deosebit asupra esențialului, că se împrăștie în mod egal atenția elevilor asupra întregului conținut al manualelor. Insistențele nu se îndreaptă spre înțelegerea deplină a noțiunilor, spre definirea lor corectă, spre înțelegerea conținutului proprietăților acestor noțiuni".

[2] Aceste constatări sînt confirmate de observațiile noastre asupra răspunsurilor date de absolvenții de liceu la concursul de admitere în învățămîntul superior.

„o îmbinare de doi factori : unul variabil — evolutiv exterior — și altul interior. Primul reprezintă bagajul de cunoștințe, cultura acelui om, iar al doilea — suma însușirilor psihice (atenția, gîndirea, memoria etc.), aflate într-un echilibru cît mai armonios cu putință. Pe scară valorică acești factori trebuie să atingă puncte cît mai înalte“ (răsp. nr. 15).

Pe rangul al II-lea se situează răspunsurile care apreciază *„cultura de specialitate, specialistul bine pregătit profesional“*, ca element constitutiv al bunei formații intelectuale. Desigur, pregătirea de specialitate are un rol însemnat în conturarea formației intelectuale. Aceste răspunsuri nu se deosebesc însă cu nimic de cele situate pe primul rang. La baza pregătirii de specialitate, subiecții pun pe primul plan tot însușirea unui volum cît mai mare de cunoștințe. În realitate, cultura profesională nu se poate rezuma la o cunoaștere și descriere empirică a unui domeniu de activitate. Ea solicită explicarea cauzală a fenomenelor și a interdependențelor dintre ele. Școala generală și liceul au drept scop realizarea unei culturi de ansamblu și nu specializarea prematură într-unul din obiectele de studiu, spre a nu priva pe elevi de avantajul mobilității intelectuale pe care o poate da numai un ansamblu larg de cunoștințe și deprinderi de studiu.

O altă caracteristică a omului bine format din punct de vedere intelectual, situată pe rangul al III-lea, este *„cultura generală, vastă, multilaterală, serioasă, aleasă etc.“*. De fapt, acesta este unul din principalele obiective urmărite de școala generală și de liceu. Majoritatea răspunsurilor privesc însă cultura generală ca o înmagazinare de cunoștințe.

O categorie de răspunsuri, în aparență mult diferite de cele precedente, categorie care deține rangul al VIII-lea, se referă la o *cultură mai puțin riguroasă*, care ar consta în *„capacitatea de a răspunde la orice întrebare“*. După unii, puțini la număr, aceasta ar fi o cale de formare și de afirmare intelectuală. Nu există nici o îndoială că această manieră de „cultivare“ superficială, necritică și după „ureche“ conduce la sterilitatea intelectuală, cu efecte nedorite în sfera randamentului școlar și social.

Categoria de răspunsuri care pledează pentru *„dezvoltare multilaterală, pregătire multilaterală“* este interesantă și bogată în semnificații. La o cercetare mai atentă, ea evidențiază însă lipsa referirilor precise la domeniul educației intelectuale, motiv pentru care presupunem că nu toți studenții anului întîi cunosc sensul noțiunii. Cei mai mulți înțeleg realizarea dezvoltării multilaterale prin predarea mai multor obiecte, fiecare dintre ele avînd misiunea de a oferi un volum cît mai vast de cunoștințe.

Pe rangul al V-lea se situează trăsătura *„pregătire necesară rezolvării problemelor ridicate de viață, de progresul social, de specialitate și de cerințele adaptării la schimbările rapide din știință și tehnică“*, în care își găsesc puncte de incidență și alte laturi ale educației — de pildă cea profesională. Ideea în sine este interesantă, însă majoritatea răspunsurilor fac referiri la formația intelectuală și la raportul dintre aceasta și formația profesională.

Pe rangurile al VI-lea și al XIV-lea se clasează caracteristicile *„informat la zi cu noutățile științifice-tehnice, social-politice, cultural-sportive“* și *„informat la zi cu noutățile din domeniul specialității“*. În ambele cazuri, studenții vorbesc de o informare *„enciclopedică“*, nedîndu-și seama că acest lucru este imposibil. Cu toate acestea, este remarcabilă preocuparea de informare, deoarece școala nu poate fi privită ca o etapă finală a instruirii, ci doar ca o treaptă deschisă spre autoinstruire permanentă.

Demnă de reținut este aprecierea potrivit căreia un om bine format din punct de vedere intelectual trebuie *„să contribuie la ridicarea societății și să fie util acesteia“* (rangul al IX-lea). Într-adevăr, educația intelectuală este o cerință a progresului social, cu vaste implicații în sfera procesului de făurire a valorilor materiale și spirituale.

Numai 33 de subiecți (9,24%) din numărul tinerilor investigați consideră gîndirea printre trăsăturile omului cu o bună formație intelectuală. *Gîndirea creatoare*, implicată în rezolvarea problemelor ridicate de viața socială și dezvoltarea tehnico-științifică, obține doar 15 adeziuni[3]. Alte 2 răspunsuri

[3] Vezi : Cartianu Gheorghe, *Școala de azi la porțile viitorului*, în „Gazeta învățămîntului“, nr. 1036, 3 aprilie, 1970, pag. 1 : „Anual ne sînt prezentate, în diverse expoziții, realizări de-a dreptul impresionante ale priceperii și inventivității unor constructori care

de mare însemnătate indică *gîndirea corelativă-relaţională*, componentă a creativităţii investită cu sesizarea originală a interrelaţiilor dintre idei, obiecte sau fenomene.

Gîndirea independentă obţine numai o singură adeziune, iar cea *operaţională* tot una, aparţinînd unui student de la facultatea de educaţie fizică şi nu de la matematică cum ne-am fi putut aştepta.

Capacitatea de a pune şi rezolva probleme (din păcate doar un singur răspuns), puţin cunoscută subiecţilor, este o trăsătură intelectuală valoroasă care înlesneşte formularea ipotezelor şi elaborarea proiectelor, precum şi stabilirea celor mai bune soluţii.

În cele 13 răspunsuri referitoare la *gîndirea logică* subiecţii subliniază ideea că omul modern trebuie să fie înzestrat cu capacitatea de a înţelege cauzele complexe ale lucrurilor la nivelul exigenţelor în continuă dezvoltare ale vieţii şi profesiunii. Cîteva din răspunsuri sînt ilustrative în acest sens :

— „O persoană bine formată din punct de vedere intelectual reuşeşte în orice situaţie să elucideze o problemă cu argumente gîndite şi de bun simţ, un om care nu se limitează niciodată la buchea cărţii, cu o gîndire logică şi coerentă" (răsp. nr. 11) ;

— „Un om bine format din punct de vedere intelectual este acela care ştie să pătrundă cu uşurinţă esenţa fenomenelor şi problemelor" (răsp. nr. 175) ;

— „Omul bine format din punct de vedere intelectual este o persoană care posedă o mare capacitate de a gîndi şi opera cu noţiuni şi desfăşoară o activitate raţională" (răsp. nr. 324).

Aceste răspunsuri surprind aspecte esenţiale ale gîndirii logice — puterea de argumentare şi de pătrundere, mobilitatea şi

adesea nu depăşesc vîrsta de 14—15 ani. Poţi vedea la asemenea expoziţii motoare de concepţie originală, machete cu comenzi electronice ale unor instalaţii industriale, montaje cibernetice, agregate eoliene etc. *Dar toate aceste multiple contacte ale tinerilor cu tehnica au loc în cadrul unor activităţi extraşcolare* (subl. ns.). În procesul instructiv-educativ tehnica apare mai mult cu un rol pur demonstrativ, de rutină. Este cel puţin un paradox : pe de o parte este dovedită capacitatea elevilor de a efectua, încă de la vîrsta adolescenţei, activităţi tehnice creatoare de înaltă ţinută, iar pe de altă parte, procesul de învăţămînt refuză să-şi integreze tocmai asemenea activităţi, de mare valoare pentru formarea multilaterală a personalităţii, preferîndu-li-se simple acţiuni de formare a abilităţilor şi deprinderilor."

supleţea — valoroase pentru rezolvarea problemelor ridicate de viaţă şi de activitatea teoretică şi practică.

Operaţiile gîndirii sînt modest reprezentate (poz. 25) cu toate că procesul de învăţămînt le solicită şi le cultivă prin discipline ca matematica, psihologia, logica ş.a. Unele operaţii ale gîndirii, ca generalizarea, abstractizarea, comparaţia, n-au fost indicate în nici un răspuns, deşi acestea au o mare frecvenţă în cadrul lecţiilor şi al studiului individual.

Pe ultimul rang, cu un singur răspuns, se află *imaginaţia*. Puţine voturi au întrunit, de asemenea, *atenţia* şi *memoria*.

„Dobîndirea unei concepţii ştiinţifice despre lume şi viaţă", ca element structural al formaţiei intelectuale, a fost menţionată de numai 31 de subiecţi (vezi tabelul nr. 15, poz. 12). S-ar mai putea adăuga alte 12 răspunsuri (ibid., poz. 18) privind buna *pregătire ideologică*. Numărul mic al celor care consemnează însemnătatea concepţiei ştiinţifice despre lume şi viaţă arată că subiecţii n-au intuit preocuparea şcolii pentru realizarea acestui obiectiv, iar cei care au dat acest răspuns cred că suportul concepţiei îl constituie cunoştinţele despre natură şi societate. În realitate, numai prin calitatea cunoştinţelor se asigură calitatea ştiinţifică a concepţiei.

Necesitatea înarmării omului cu *„deprinderi şi tehnici de muncă intelectuală"* (vezi tabelul 15, poz. 13) este relevată de 7% dintre subiecţi, adică de trei ori mai puţin decît au indicat profesorii (21,49%). Dintre studenţii chestionaţi, doar doi arată utilitatea deprinderilor de documentare şi de prelucrare a informaţiilor şi a formării unui stil de lucru specific cercetării ştiinţifice, riguros şi eficient. Patru răspunsuri subliniază importanţa cultivării deprinderilor de muncă independentă. Nici un subiect n-a scos în evidenţă necesitatea activităţii de elaborare a lucrărilor personale (planuri-rezumate, referate etc.). Deprinderile care vizează *autoinstruirea* permanentă au obţinut 19 răspunsuri. La aceasta se adaugă preocupările de informare în specialitate şi în alte domenii[4].

[4] Din cercetarea caietelor de notiţe, a fişelor de studiu individual şi a referatelor susţinute în seminarii am ajuns la concluzii similare. În puţine cazuri studenţii din anul I au deprinderea de a extrage esenţialul dintr-o expunere sau dintr-o carte. Studenţii întîmpină greutăţi în alcătuirea planului şi redactarea lucrărilor personale, precum şi în selecţionarea materialului bibliografic.

„*Pregătirea practică și îmbinarea teoriei cu practica*" este menționată de 22 de studenți (vezi tabelul 15, poz. 14). După părerea subiecților, această trăsătură este utilă pentru cunoașterea cît mai deplină a realității, dar și pentru activitatea de transformare a ei. Se întîmplă deseori ca informațiile elevilor să rămînă doar simple formule, deoarece nu totdeauna ele sînt puse în legături multiple cu realitatea înconjurătoare, în noi situații problematice, care să solicite conexiuni și să asigure însușirea logică și trainică a celor studiate.

Pe un loc periferic (rangul al XVI-lea) și cu un procentaj apropiat de cel obținut de elevii din clasa a XII-a se află „*sentimentele intelectuale: dorința de a ști, curiozitatea de a cerceta și probitatea științifică*" (vezi tabelul 15, poz. 19), cu toate că în realitate, ca elemente însoțitoare ale efortului intelectual, ele favorizează și stimulează activitatea, îndeosebi imaginația și gîndirea creatoare, asigurînd un randament școlar superior.

Trăsătura caracterizată prin „*capacitatea de apreciere a valorilor create de omenire*" este semnalată doar de trei subiecți (0,84%), cu toate că studenții respectivi sînt martorii unei epoci în care se făuresc numeroase opere în toate domeniile, de autentică valoare pentru civilizația națională și universală. Sensibilizarea pentru creațiile spirituale are, desigur, valențe încă nevalorificate.

În afara trăsăturilor la care ne-am referit, subiecții au indicat și altele care au o mai mică legătură, uneori de loc, cu educația intelectuală. Acestea sînt specifice altor componente ale educației. Astfel, nu se poate tăgădui că un om cu o bună formație intelectuală trebuie să aibă și să cultive într-un înalt grad trăsături de „*personalitate, caracter și voință*" (vezi tabelul 15, poz. 11), dar aceste însușiri nu sînt proprii numai formației intelectuale. Același lucru se poate afirma și despre „*cultura estetică*" (ibid., poz. 17) sau despre „*pasiune pentru profesia aleasă*" (ibid., poz. 26).

Aprecierea potrivit căreia „*capacitatea intelectuală este atestată de obținerea diplomei de absolvire a unei facultăți*" (vezi tabelul 15, poz. 22), iar după unii „dacă-i posibil, să aibă la bază două sau trei facultăți" (răsp. nr. 347) — denotă neînțelegerea faptului că educația intelectuală în școală are mai multe etape (clasele I—IV; V—VIII; IX-X și anii I—IV), cu obiective precise și diferențiate. Fiecare etapă asigură un anumit nivel de dezvoltare intelectuală, absolvirea liceului fiind una din treptele înalte.

După consemnarea constatărilor și aprecierilor asupra datelor de la prima întrebare, redăm integral cîteva dintre răspunsurile cele mai concludente:

— „Acel om trebuie să aibă vaste cunoștințe de specialitate, dar și alte cunoștințe din diferite domenii ale cunoașterii umane. Consider ca factor primordial al formației intelectuale nu atît cantitatea de cunoștințe, cît mai ales calitatea, înțelegerea profundă și utilizarea lor. Un om bine format intelectual nu se va mulțumi niciodată cu nivelul de cultură la care a ajuns într-un anumit moment, ci, insetat de cunoștințe, va cerceta în continuare și alte compartimente ale cunoașterii umane. El trebuie să cunoască bine cel puțin o limbă străină de circulație internațională" (răsp. nr. 302);

— „Este omul care în permanență își îmbogățește mintea cu noi cunoștințe, are dezvoltate procesele de cunoaștere, gîndirea liberă, independentă, imaginația. Este totodată și un om bine educat și bine instruit, bine format pentru viață. Acest om are cunoștințe din toate domeniile de activitate. Se spune că intelectuali sînt profesorii, inginerii, medicii, astronomii, cercetătorii științifici etc. — dar între aceștia există diferențe — un profesor față de altul poate fi mai bine sau mai puțin pregătit sau chiar foarte puțin. Atunci cum se explică faptul că li se spun tuturor intelectuali? Unul este mai intelectual decît celălalt?" (răsp. nr. 161);

— „Un om bine format din punct de vedere intelectual este civilizat și capabil să-și aducă aportul la dezvoltarea societății" (răsp. nr. 313);

— „Înțeleg acel om ale cărui facultăți mintale sînt bine dezvoltate și perfecționate, care este înarmat cu o concepție justă despre societate și natură, bine pregătit din punct de vedere profesional, acela ce ține pasul cu progresul societății, științei și tehnicii, el însuși contribuind la acesta" (răsp. nr. 245);

— „Omul bine format din punct de vedere intelectual știe să gîndească logic și să pătrundă cu ușurință esența fenomenelor. El trebuie să aibă cunoștințe de bază din toate domeniile și capacitatea de a face corelații între ele și un limbaj corespunzător. De asemenea, este necesar să posede o concepție științifică, justă despre lume și un stil de muncă intelectuală. În profesia pe care o exercită să manifeste calm, tact, răbdare, voință, perseverență, spirit critic și autocritic" (răsp. nr. 175).

Așadar, în răspunsurile primite la prima întrebare, dominantă este ideea acumulării unui volum cît mai mare de informații[5].

Întrebarea nr. 2 — Vă considerați bine format din punct de vedere intelectual? Vă rugăm să arătați criteriile pe care vă întemeiați autoaprecierea — a însumat 335 de răspunsuri (93,80%), 4 subiecți n-au răspuns (1,12%), iar 8 răspunsuri (2,24%) au fost anulate.

Răspunsurile se grupează în trei categorii:

— *afirmative*: 23 (6,44%), cu indicarea a 15 criterii situate în 8 ranguri, cu procentaje cuprinse între 65,10% (rangul I) — 4,34% (rangul al VIII-lea);

— *parțial afirmative*: 197 (55,16%), cu 18 criterii situate în 15 ranguri, cu procentaje cuprinse între 23% (rangul I) și 0,5% (rangul al XV-lea);

— *negative*: 115 (32,20%), indicîndu-se 23 de criterii, cu procentaje cuprinse între 47,30% (rangul I) și 0,86% (rangul al XV-lea).

Din cei 335 de studenți care au dat răspunsuri grupate în una din cele trei categorii — 48 (13,44%) n-au reușit să și le motiveze în nici un fel, așa încît numai 288 de subiecți (80,64%) au dat răspunsuri complete.

Prezentăm în continuare tabelele 16, 17, 18, cu datele rezultate din prelucrarea răspunsurilor:

[5] Vezi: Ţițeica Șerban, *Cunoștințele să nu fie privite ca un mijloc de a trece examenele*, în: „Gazeta învățămîntului", nr. 1049, 10 iulie, 1970, p. 3: „Cunoștințele nu pot fi privite ca un mijloc de a trece examenele. În momentul de față, în învățămînt are încă pondere foarte mare memorarea. Se memorează mult, se memorează un imens volum de cunoștințe. Eu constat, în meseria mea, că programele sînt prea încărcate. Totuși, oricît de încărcate ar fi, ele nu pot să facă față avalanșei de informații pe care o generează științele contemporane. De aceea trebuie să ne eliberăm de această goană după cunoștințe și să dăm mai mare atenție dezvoltării capacității de utilizare a cunoștințelor. Cred că oamenii trebuie să memoreze puțin și să înțeleagă mult".

Tabelul nr. 16

Rangul	Poz.	A. Răspunsuri afirmative (criterii)	Total răsp.	%
1	2	3	4	5
I	1	Cultura generală, cunoștințele generale	15	65,10
II	2	Faptul de a fi devenit student . . .	9	39,06
III	3	Cunoștințele multilaterale	8	34,72
IV	4	Pregătirea profesională	6	26,04
V	5	Cunoașterea noutăților din toate domeniile	4	17,36
VI	6	Pregătirea ideologică-politică, cunoașterea evenimentelor interne și externe . .	3	13,02
VI	7	Pregătirea pentru a aplica cunoștințele în practică în orice situație	3	13,02
VII	8	Pregătirea multilaterală	2	8,68
VII	9	Conduita corectă (1) și voința educată (1)	2	8,68
VII	10	Capacitatea intelectuală dezvoltată . .	2	8,68
VII	11	Cunoașterea a 1—2 limbi străine . . .	2	8,68
VIII	12	Răspunsuri afirmative, fără motivare .	1	4,34
VIII	13	Concepția științifică despre lume și viață	1	4,34
VIII	14	Gîndirea logică	1	4,34
VIII	15	Sentimentele intelectuale	1	4,34

Tabelul nr. 17

Rangul	Poz.	B. Răspunsuri parțial afirmative (criterii)	Total răsp.	%
1	2	3	4	5
I	1	Necesitatea perfecționării formației intelectuale prin mari eforturi pentru înlăturarea golurilor din cunoștințe și acumularea unui bagaj cît mai mare de informații	46	23,00
II	2	Cultura generală mediocră	24	12,00
III	3	Necesitatea perfecționării continue a formației intelectuale în decursul vieții . .	20	10,00
IV	4	Răspunsuri parțial-afirmative, fără motivare	18	9,00
V	5	Cunoștințele multilaterale vagi . . .	17	8,5
VI	6	Rolul hotărîtor al studiilor universitare în accelerarea și desăvîrșirea formației intelectuale	14	7,0

1	2	3	4	5
VII	7	Pregătirea profesională sumară	11	5,5
VIII	8	Informarea parţială asupra noutăţilor din toate domeniile	9	4,5
IX	9	Pregătirea pentru viaţă (satisfăcătoare)	8	4,0
X	10	Liceul constituie doar începutul formaţiei intelectuale, contribuţia sa a fost mică	7	3,5
XI	11	Pregătirea multilaterală mediocră	5	2,5
XII	12	Capacitatea intelectuală puţin dezvoltată	4	2,0
XII	13	Sentimentele intelectuale (setea de cunoaştere)	4	2,0
XIII	14	Capacitatea de a gîndi relativ dezvoltată	3	1,5
XIV	15	Pregătirea ideologică-politică potrivită	2	1,0
XV	16	Formaţia intelectuală se datorește studiului individual	1	0,5
XV	17	Deprinderile de muncă intelectuală relativ bine formate	1	0,5
XV	18	Rezultatele mulţumitoare obţinute în activitatea cercurilor ştiinţifice pe obiecte	1	0,5

Tabelul nr. 18

Rangul	Poz.	C. Răspunsuri negative (criterii)	Total răsp.	%
1	2	3	4	5
I	1	Golurile şi neclarităţile în cunoştinţele acumulate	55	47,30
II	2	Informaţia multilaterală redusă	47	40,42
III	3	Formaţia intelectuală nu se poate desăvîrşi în liceu, în timpul adolescenţei	37	31,82
IV	4	Cultura generală superficială	35	30,10
V	5	Facultatea este doar începutul formării intelectuale	34	29,24
VI	6	Răspunsuri negative, fără motivare	29	24,94
VII	7	Pregătirea superficială de specialitate	22	18,92
VIII	8	Pregătirea slabă pentru viaţă	19	16,34
IX	9	Liceul dă o pregătire sub nivelul posibilităţilor şi cerinţelor, deoarece unele cadre didactice n-au o formaţie corespunzătoare	15	12,90

1	2	3	4	5
X	10	Conduita, personalitatea şi voinţa nedezvoltate	12	10,32
XI	11	Pregătirea multilaterală necorespunzătoare	11	9,46
XII	12	Cunoaşterea insuficientă a noutăţilor din toate domeniile	9	7,74
XIII	13	Gîndirea şi învăţarea mecanică	3	2,58
XIV	14	Capacitatea intelectuală puţin dezvoltată	2	1,72
XIV	15	Însuşirea imperfectă a limbilor străine	2	1,72
XIV	16	Posibilităţile reduse de a elabora judecăţi de valoare	2	1,72
XIV	17	Sentimentele intelectuale needucate	2	1,72
XIV	18	Contribuţia mică adusă la dezvoltarea socială	2	1,72
XV	19	Informarea insuficientă asupra noutăţilor de specialitate	1	0,86
XV	20	Deprinderile de muncă intelectuală neformate	1	0,86
XV	21	Familia este lipsită de interes	1	0,86
XV	22	Vocabularul şi exprimarea sărace	1	0,86
XV	23	Asimilarea greoaie din cauza oboselii	1	0,86

1. Numărul subiecţilor care afirmă că se consideră „*bine formaţi din punct de vedere intelectual*" reprezintă abia a 15-a parte (6,44%) din totalul celor investigaţi.

Această situaţie, după 12 ani de studii, nu poate fi explicată numai prin modestia, nehotărîrea sau prin lipsa capacităţii de autocunoaştere şi de autoapreciere. Presupunerile acestea sînt infirmate chiar de faptul că numărul răspunsurilor negative este de cinci ori mai mare, precum şi de unele argumente care vădesc în anumite privinţe existenţa unui pronunţat spirit analitic şi autocritic.

Nici unul dintre studenţi n-a afirmat că se consideră foarte bine format din punct de vedere intelectual. Dimpotrivă, modestia şi exigenţa i-a determinat pe unii să arate că mai au multe de învăţat, manifestîndu-şi dorinţa de a realiza progrese în acest sens.

Între criteriile de evaluare a propriei formaţii intelectuale, pe primul plan se situează cunoştinţele (poz. 1, 3, 4, 5, 6 şi

8 din tabelul 16), însumînd peste 60% dintre răspunsurile afirmative.

Provoacă nedumerire rațiunea după care *„faptul de a fi devenit student“* (vezi tabelul 16, rangul al II-lea) ar fi cea mai convingătoare dovadă a existenței virtuților intelectuale, după cum declară unii dintre ei :

„N-aș putea să spun că nu sînt intelectual bine format din moment ce am ajuns la facultate. Nu există student care să nu fie intelectual, pentru că posedăm cîtuși de puțin cultură generală pe care am căpătat-o în școlile anterioare“ (răsp. nr. 247) ;

„Studenții sînt considerați intelectuali în devenire, iar noi, viitorii profesori, sîntem considerați intelectuali prin excelență“ (răsp. nr. 317).

Criteriile de însemnătate hotărîtoare pentru formația omului, cum ar fi *„capacitatea intelectuală“* (vezi tabelul 16, poz. 10), *„gîndirea logică“* (ibid., poz. 14), *„sentimentele intelectuale“* (ibid., poz. 15) și *„concepția științifică despre lume și viață“* (ibid., poz. 13), întrunesc împreună numai 5 adeziuni, altele nefiind menționate de loc.

2. Răspunsurile *parțial-afirmative* (tabelul 17) totalizează mai mult de jumătate din numărul studenților chestionați (197 — 55,16%). Dintre aceștia, 18 n-au reușit să-și motiveze răspunsul.

Pe primul rang se situează mențiunea a 46 de subiecți, potrivit căreia *„formația intelectuală trebuie perfecționată prin eforturi pentru înlăturarea golurilor și neclarităților din cunoștințe și achiziționarea unui bagaj cît mai mare de informații“*. Este de fapt o cale disimulată de evitare a unui răspuns categoric negativ. Neajunsurile semnalate vizează tot volumul și numai arareori calitatea cunoștințelor.

Criteriul după care *„formația intelectuală este neîmplinită la sfîrșitul liceului, urmînd să continue toată viața“* (tabelul 17, rangul al III-lea) este demn de atenție. Într-adevăr, educația intelectuală este un proces complex și de durată, fără a se ignora însă obiectivele și nivelele pe care ea trebuie să le atingă la sfîrșitul unor cicluri — în cazul de față absolvirea liceului.

Aprecierile potrivit cărora *„liceul constituie doar începutul formației intelectuale, contribuția sa fiind modestă“* (ibid., rangul al X-lea) și speranța că *„studiile superioare vor avea rol hotărîtor în accelerarea și desăvîrșirea formației intelectuale“*

(ibid., rangul al VI-lea) pierd din vedere că acest proces nu începe din liceu, ci din clasa întîi a școlii generale, iar studiile superioare nu pot fi urmate cu bune rezultate fără o pregătire solidă realizată în anii de școală.

3. *Răspunsurile negative* (tabelul 18) confirmă din plin constatările de la prima întrebare. Subiecții sînt conștienți de pregătirea lor intelectuală precară, cu toate că nu sesizează lipsurile ei fundamentale. Criteriile de referință sînt în cele mai multe cazuri neesențiale, pentru că școala nu le-a conturat cu claritate noțiunea de om bine format din punct de vedere intelectual și nici nu le-a deschis perspective pentru realizarea acestui obiectiv. Așa se explică, printre altele, de ce 29 de subiecți n-au reușit să-și motiveze răspunsurile.

Pe primul rang se află criteriul *multe goluri, neclarități în cunoștințele acumulate* și necesitatea eforturilor pentru înlăturarea lor. Este demnă de reținut sublinierea referitoare la calitatea slabă a cunoștințelor și la neînțelegerea legăturilor logice dintre ele, spre deosebire de alte criterii (vezi tabelul 18, pozițiile 2, 7, 11, 12 și 19) care privesc mai ales insuficiența cantitativă a informațiilor.

Lipsa culturii generale (tabelul 18, rangul al IV-lea) s-ar datora faptului că „în facultate este puțin timp pentru această preocupare“ (răsp. nr. 79). Nu trebuie însă scăpat din vedere faptul că studenții se află abia la începutul anului I. Lipsa de timp n-a avut cînd să-și arate efectele „nefaste“ asupra culturii generale[6].

Motivarea *pregătirea slabă pentru viață* (tabelul 18, rangul al VIII-lea) relevă părerea unor studenți, conform căreia școala nu ar asigura încă baza instrumentală rezolvării problemelor ridicate de continuarea studiilor în învățămîntul superior sau de calificarea rapidă și eficientă într-un sector de activitate.

[6] Vezi : Ionescu-Sisești, Gheorghe, „Fundația edificiului spiritual se realizează în școală“, în : *A fi elev...*, București, Editura politică, 1965, p. 32 : „Liceul dă elevului o cultură generală pe care nu și-o poate face la universitate, pentru că baza cursurilor aici o constituie specializarea în profesiunea aleasă, iar îmbogățirea culturii generale depinde în mare măsură de modul în care fiecare student își organizează timpul său liber. Fundația edificiului spiritual pe care noi îl numim cultură generală se realizează deci în liceu“.

Oricîte rezerve am face asupra ei, aprecierea potrivit căreia „*liceul dă o pregătire sub nivel posibilităţilor şi cerinţelor actuale, deoarece cadrele didactice nu au o formaţie corespunzătoare*" (tabelul 18, rangul al IX-lea) pune o problemă esenţială a activităţii şcolare : elevii nu sînt solicitaţi la nivelul superior al posibilităţilor lor, datorită menţinerii unei tehnologii didactice demodate care încurajează pasivitatea, lăsînd puţin loc iniţiativei şi creaţiei.

Dacă grupăm cele trei categorii de răspunsuri : afirmative, parţial afirmative şi negative într-un tabel unic, obţinem 25 de criterii. Comparîndu-le cu răspunsurile de la prima întrebare, putem stabili unele concordanţe. Astfel, din cele 31 de trăsături indicate la prima întrebare, 18 apar drept criterii la cea de-a doua. În ambele cazuri avem de-a face cu trăsături şi criterii care s-au clasat pe primele ranguri şi au obţinut cele mai mari procentaje.

Este de asemenea interesant de semnalat că, deşi unii subiecţi au indicat la prima întrebare cîteva trăsături deosebit de importante, cînd au formulat răspunsurile la cea de-a doua, ei nu le-au raportat la propria lor formaţie intelectuală. De pildă, „gîndirea" la prima întrebare întruneşte 33 de răspunsuri, iar la a doua numai 7 ; „tehnicile de muncă intelectuală" — 25, respectiv 7 ; „concepţia ştiinţifică despre lume şi viaţă" — 31, respectiv 1 ; „limbajul" — 5, respectiv 1. Într-un singur caz situaţia este inversă : criteriul „pregătirea pentru aplicarea cunoştinţelor în practică" înregistrează 30 de răspunsuri la a doua întrebare faţă de 22 răspunsuri primite la prima întrebare. Aceste inconsecvenţe demonstrează că nici studenţii anului I n-au o viziune precisă despre noţiunea de „om bine format din punct de vedere intelectual" şi nici despre criteriile de evaluare a propriei lor formaţii.

Întrebarea nr. 3 : Avînd în vedere experienţa dobîndită în învăţămîntul superior, cum apreciaţi contribuţia şcolii generale şi a liceului la formaţia dumneavoastră intelectuală ?

Din totalul de 305 răspunsuri (85,40%) primite la această întrebare, 37 (10,36%) au fost nemotivate. Au fost anulate 31 de răspunsuri (8,68%) ; 11 subiecţi (3,08%) n-au răspuns.

Răspunsurile obţinute se repartizează în două categorii — pozitive şi negative, după cum se poate vedea din tabelele 19 şi 20.

Tabelul nr. 19

Rangul	Poz.	Şcoala generală şi liceul şi-au adus contribuţia la :	Total răspunsuri	%
1	2	3	4	5
I	1	Însuşirea culturii generale	50	14,00
II	2	Pregătirea intelectuală pentru învăţămîntul superior	45	12,60
III	3	Cultivarea aptitudinilor, înclinaţiilor (17) şi intereselor pentru un obiect (27)	44	12,32
IV	4	Educaţia intelectuală a elevilor, care depinde de foarte buna pregătire, experienţa, pasiunea şi exigenţa profesorilor	34	9,52
V	5	Educarea sentimentelor intelectuale ; dorinţa, setea de a şti (28) ; dragostea pentru adevăr şi probitatea ştiinţifică (2)	30	8,40
VI	6	Însuşirea unor cunoştinţe multilaterale, vaste, din toate domeniile	29	8,12
VII	7	Educarea conduitei morale (11) ; dezvoltarea personalităţii (6), voinţei şi perseverenţei (4)	21	5,88
VIII	8	Formarea deprinderilor şi tehnicilor de muncă intelectuală : de muncă independentă (13) ; a stilului de cercetare ştiinţifică (2) ; a capacităţii de efort continuu şi ritmic (1)	16	4,48
IX	9	Pregătirea pentru viaţă (12) şi îmbinarea teoriei cu practica (2)	14	3,92
X	10	Orientarea profesională mai ales prin obiectul şi profesorul preferat	12	3,36
XI	11	Formarea concepţiei ştiinţifice despre lume şi viaţă	10	2,80
XII	12	Educarea capacităţii de a gîndi logic	8	2,24
XII	13	Dezvoltarea capacităţii intelectuale	8	2,24
XIII	14	Pregătirea multilaterală din toate punctele de vedere	6	1,68
XIII	15	Educarea personalităţii mai ales prin orele de dirigenţie	6	1,68
XIV	16	Cultivarea estetică	5	1,40
XIV	17	Dezvoltarea interesului pentru cercetarea ştiinţifică prin cercurile pe obiecte	5	1,40
XV	18	Cunoaşterea şi îndrumarea corectă a personalităţii elevilor de către profesori	3	0,84
XVI	19	Educaţia ideologică-politică	2	0,56
XVI	20	Însuşirea limbilor străine	2	0,56
XVII	21	Dezvoltarea imaginaţiei	1	0,28
XVII	22	Educarea gîndirii independente	1	0,28

Tabelul nr. 20

Rangul	Poz.	Școala generală și liceul nu și-au adus contribuția la :	Total răspunsuri	%
1	2	3	4	5
I	1	Educația intelectuală, datorită profesorilor foarte slab pregătiți profesional (mai ales cei necalificați), care sînt corectați de elevi (27) ; blazați, superficiali, fără interes, plictisiți, comozi (19) ; lipsiți de exigență (2) ; subiectivi în notare (5) . . .	53	14,84
II	2	Pregătirea pentru viață (13) ; [obiectele care cereau aplicații practice s-au studiat mai mult teoretic (5) ; laboratoarele, atelierele etc. erau slab utilate (12)] . . .	30	8,40
III	3	Pregătirea intelectuală, care trebuie realizată prin studiul individual susținut	28	7,84
IV	4	Educarea capacității de a gîndi (7) : se predă mecanic, buchea cărții, se cere același lucru (6) și se învață mecanic (5)	18	5,08
V	5	Pregătirea pentru învățămîntul superior (8) ; golurile din liceu sînt greu de recuperat în facultate (8)	16	4,48
V	6	Însușirea culturii generale	16	4,48
VI	7	Educarea personalității (7) și a voinței (6)	13	3,64
VII	8	Modernizarea metodelor de predare, care sînt învechite, stereotipe	12	3,36
VIII	9	Cunoașterea elevilor (profesorii erau distanți)	7	1,96
IX	10	Evitarea accentuării laturii cantitative a culturii (2) ; liceul cultivă mediocritatea (1) ; conținutul și organizarea lui sînt demodate (3)	6	1,68
IX	11	Însușirea limbilor străine	6	1,68
X	12	Educarea deprinderilor și tehnicilor de muncă intelectuală : de muncă independentă (2) ; a stilului de cercetare (3) .	5	1,40
X	13	Cultivarea sentimentelor intelectuale : a dorinței și a setei de a ști	5	1,40
X	14	Cultivarea înclinațiilor, aptitudinilor și intereselor	5	1,40
XI	15	Îndrumarea lecturii particulare . . .	4	1,12
XII	16	Evitarea supraîncărcării lecțiilor și a manualelor școlare cu amănunte și cunoștințe perimate și interpretări mecanice .	2	0,56
XIII	17	Formarea capacității de a avea puncte de vedere personale	1	0,28

Răspunsul *„școala generală și liceul și-au adus contribuția la formația intelectuală“* l-au dat 264 de subiecți (73,92%) din cei 347 investigați. Din aceștia, 28 (7,84%) nu l-au motivat.

Prin urmare, majoritatea lor recunosc rolul pe care l-a avut școala în formarea lor intelectuală.

În cadrul acestei categorii de răspunsuri distingem trei grade de apreciere :

— *foarte mare contribuție* — 44 de subiecți (12,32%) ;

— *mare contribuție* — 130 de subiecți (36,40%) ;

— *contribuție satisfăcătoare* — 90 de subiecți (25,20%).

Deci, numai jumătate din totalul subiecților investigați socotesc remarcabilă activitatea de educare intelectuală desfășurată în școală, iar un sfert — doar suficientă.

Răspunsul *„școala generală și liceul nu și-au adus contribuția la formația intelectuală“* a fost dat de 41 de subiecți (11,48%), din care 9 (2,52%) nu l-au argumentat.

Aproape fiecare subiect a relevat în răspuns atît aspecte pozitive cît și negative. Din acest motiv, în repartizarea pe criterii pozitive și negative nu am mai ținut seama de răspunsurile inițiale. Din același motiv, răspunsurile negative situate pe rangul I (vezi tabelul 20) au obținut 53 de adeziuni, adică cu 12 mai mult decît numărul subiecților care au arătat contribuția insuficientă a școlii la educația lor intelectuală.

Adeziunile pozitive se grupează în 17 ranguri și 22 de criterii, cu procentaje cuprinse între 14% (rangul I) și 0,28% (rangul al XVII-lea) iar cele negative în 13 ranguri și 17 criterii, cu procentaje cuprinse între 14,84% (rangul I) și 0,28% (rangul al XIII-lea).

Răspunsurile *„însușirea culturii generale“* (vezi tabelul 19, rangul I), *„a unor cunoștințe multilaterale“* (ibid., rangul al VI-lea) sau *„pregătirea multilaterală“* (ibid., rangul al XIII-lea, poz. 14) limitează contribuția școlii doar la creșterea volumului de cunoștințe și pierd din vedere aspecte de mare însemnătate pentru educația intelectuală. Și mai edificatoare sînt răspunsurile negative care critică preocuparea exclusivă

a școlii pentru latura instructivă (vezi tabelul 20, poz. 10) și neglijarea celei educative.

„În școala generală și în liceu se face mai multă instrucție și mai puțină educație intelectuală. Cred că este necesar să se insiste mai mult asupra acestui aspect" (răsp. nr. 137).

Manualele școlare greoaie și cu numeroase interpretări mecanice (vezi tabelul 20, poz. 16) oferă teren de afirmare mediocrității intelectuale. Așa se explică de ce, în general, „contribuția școlii se limitează la asigurarea unui bagaj de cunoștințe superficiale (răsp. nr. 184).

Pe rangul al II-lea este evidențiată contribuția școlii la *„pregătirea intelectuală pentru învățămîntul superior"*. Afirmația se întemeiază pe rezultatul examenului de admitere în facultate — de aceea este mai puțin convingătoare — sau pe considerentul adaptării cu succes la cerințele educației intelectuale din învățămîntul superior, motiv mai aproape de adevăr :

„Școala generală și liceul mi-au pus bazele pregătirii generale pe care se fundamentează educația intelectuală din învățămîntul superior" (răsp. nr. 238).

Există și opinii, e drept mai puține, despre insuficienta *„pregătire pentru învățămîntul superior"* (vezi tabelul 20, rangul al V-lea). Potrivit acestora, lacunele culturii liceale pot fi înlăturate mai greu și numai cu prețul unor eforturi suplimentare. Uneori, ele devin o frînă serioasă în activitatea de calificare superioară și de ascensiune intelectuală.

Contribuția școlii la *„cultivarea aptitudinilor, înclinațiilor și intereselor pentru un obiect"* (vezi tabelul 19, rangul al III-lea) reflectă preocuparea pentru transformarea fiecărui elev într-o personalitate capabilă să creeze noi valori materiale și spirituale în domeniul pentru care posedă disponibilități vocaționale. Interesul permanent pentru investigație, pasiunea pentru un anumit domeniu le-au fost insuflate elevilor de profesorul cu cea mai înaltă pregătire intelectuală, de specialitate și pedagogică.

Atitudinea elevilor față de o anumită disciplină este determinată atît de specificitatea ei axiologică, cît și de vocația pedagogică a profesorului. Iată un răspuns tipic :

„După absolvirea liceului, majoritatea elevilor se califică prin școli postliceale și facultăți în domeniile pentru care au avut profesori buni, pasionați" (răsp. nr. 184).

Printre factorii care concură la dezvoltarea intelectuală a elevilor se înscriu *„foarte buna pregătire de specialitate, experiența, pasiunea și exigența profesorilor"* (vezi tabelul 19, rangul al IV-lea). În acest sens, arătăm cîteva răspunsuri semnificative :

„Contribuția școlii este de o importanță capitală. Cîți nu spun : «Dacă aș fi avut un învățător sau profesor bun, aș fi fost alt om»" (răsp. nr. 234) ;

„Cel ce formează elevul trebuie să fie în mod obligatoriu mai bine format din punct de vedere intelectual" (răsp. nr. 238) ;

„Profesorii mei din școala generală și din liceu veneau la lecții bine pregătiți. Ne dădeau indicații prețioase asupra metodelor de studiu și ne preveneau să nu învățăm mecanic, ci să înțelegem lucrurile așa cum se petrec. Ne informau cu noutățile științifice apărute în revistele de specialitate" (răsp. nr. 106).

I se recunoaște deci educației intelectuale primite în școală dependența, în cel mai înalt grad, de valoarea cadrelor didactice[7].

---

[7] Simionescu, Cristofor, *Corelarea factorilor educaționali*, în revista „Forum", nr. 5, 1968, p. 38 : „Toți elevii Liceului Național din Iași ne-am format acolo deprinderile de muncă disciplinată. Și aceasta, pentru că marea majoritate a profesorilor care onorau catedrele acestui liceu respectau disciplina în muncă. Atunci am învățat noi să muncim ordonat, să ne exprimăm ordonat, să facem o expunere după un plan riguros, să alegem cuvintele cele mai potrivite pentru a da expresie textului. Am învățat că limba română este o limbă frumoasă, bogată, că trebuie să ne fie dragă și că nu e permis s-o întinăm prin neologisme, prin formulări neadecvate. Și aceasta după modelul dascălilor noștri. De aceea, personal sînt convins de rolul esențial pe care-l are exemplul dascălilor, de forța ce o dețin ei în a modela caractere, în a *imprima un stil și o metodă riguroasă de muncă*.

Răspunsurile care semnalează insuficienta pregătire a profesorilor (vezi tabelul 20, rangul I) sînt cu peste 4% mai numeroase decît cele pozitive şi această realitate nu poate fi ignorată într-o etapă cînd tineretul revendică dreptul de a participa nu numai la perfecţionarea propriei formaţii, ci şi a sistemului de învăţămînt. Exemplele de mai jos sînt edificatoare în ceea ce priveşte prezenţa la catedră a unor cadre didactice fără o temeinică pregătire de specialitate şi pedagogică :

— „Am avut ocazia să cunosc profesori care pur şi simplu nu ştiau nici titlul lecţiei cînd ajungeau la predarea noilor cunoştinţe. În momentul transmiterii cunoştinţelor, cadrele didactice necalificate deschid cartea şi încep să citească lecţia" (răsp. nr. 133) ;

— „Există profesori de matematică care nu pot rezolva exerciţiile din manual" (răsp. nr. 165) ;

— „Mulţi profesori se mulţumeau să ne spună : «Ştiţi dumneavoastră cum vine, am mai făcut noi aşa ceva». Mereu rămîneam cu ceea ce ştiam, tot nelămuriţi" (răsp. nr. 111) ;

— „Predarea este stereotipă. Se transmit cunoştinţe în limita strictă a manualului. S-ar zice chiar că profesorii îşi fac un merit din a nu depăşi manualul. De ce? Din comoditate probabil" (răsp. nr. 35) ;

— „Unii profesori ne pretindeau numai explicaţiile date, fără a ne cere material bibliografic" (răsp. nr. 131) ;

— „Interesul profesorilor era diferit. La fizică înţelegeam totul. Fiecare lecţie era urmată de lucrări de laborator. În schimb, la chimie, în cei 4 ani de liceu, nu s-a făcut nici o lucrare de laborator. Învăţam papagaliceşte reacţiile, proprietăţile fizice şi chimice. Nu făceam observaţii sau deducţii" (răsp. nr. 159) ;

— „La unele obiecte nu ni se puneau note în timpul trimestrului. Numai la sfîrşit eram ascultaţi cîte 10—15 într-o oră" (răsp. nr. 131).

Unii subiecţi consideră că şcoala le-a asigurat o bună *„pregătire pentru viaţă şi o îmbinare armonioasă a cunoştinţelor teoretice cu practica"* (vezi tabelul 19, rangul al IX-lea). În schimb, alţii (vezi tabelul 20, rangul al II-lea) critică şcoala şi pe profesorii respectivi pentru faptul de a nu fi reuşit să lege teoria de practică, de a-i fi lipsit de posibilitatea verificării în practică a adevărurilor însuşite.

Iată ce spun unii studenţi în acest sens :

— „Am ieşit din liceu un om nesigur, cu vise foarte mari, dar care nu vede realitatea vieţii" (răsp. nr. 66) ;

— „De cele mai multe ori am fost pregătiţi pentru notă şi nu pentru viaţă" (răsp. nr. 137) ;

— „Absolvenţii şcolilor generale şi ai liceelor sînt departe de a fi bine pregătiţi să înfrunte viaţa, să ştie ce vor de la ea" (răsp. nr. 5).

Subaprecierea caracterului aplicativ al cunoştinţelor şi lipsa studierii unor discipline cu pronunţat specific practic fac ca pregătirea pentru viaţă şi pentru profesie să se realizeze doar parţial.

Dacă am lua drept criteriu numărul răspunsurilor afirmative (vezi tabelul 19, poz. 12, 13, 21 şi 22), ar însemna că aportul şcolii la *„dezvoltarea capacităţilor intelectuale"* se bucură de o apreciere foarte modestă : de altfel, situaţia este asemănătoare şi în cazul *„concepţiei ştiinţifice despre lume şi viaţă"* (ibid., rangul al XI-lea) sau al *„tehnicilor de muncă intelectuală"* (ibid., rangul al VIII-lea). Şcoala, arată subiecţii, nu preîntîmpină în toate împrejurările manifestarea *„gîndirii mecanice"* (vezi tabelul 20, rangul al IV-lea) şi nu contribuie în măsura posibilităţilor pe care le are la educaţia capacităţilor intelectuale[8].

La *întrebarea 4 : După părerea dv., cum ar trebui organizat procesul de învăţămînt din şcoala generală şi din liceu în vederea unei mai bune dezvoltări intelectuale pentru continuarea studiilor şi pentru viaţă?* — au răspuns 284 de subiecţi (79,52%) din totalul celor 347 investigaţi. N-au răspuns 48 de subiecţi (13,44%), iar 15 răspunsuri (4,20%) au fost anulate.

Iată tabelul cu răspunsurile respective :

[8] Vezi : Ionescu Bujor, Constantin, *op. cit.*, p. 3 : „Cu prilejul concursului de admitere la facultate observăm, în numeroase cazuri, deprinderea absolvenţilor de a memora matematica — teorie, metode, probleme — şi în slabă măsură capacitatea de a gîndi asupra acestora, de a justifica răspunsurile date. Întrebarea «de ce»? stînjeneşte, încurcă". Şcoala generală şi liceul „nu acordă metodelor de organizare logică a gîndirii elevilor atenţia necesară, metodele folosite vizează cu precădere memorarea noţiunilor, a fenomenelor, a faptelor şi numai în slabă măsură înţelegerea lor, formarea impecabilă a raţionamentului".

Tabelul nr. 21

Rangul	Poz.	Propuneri	Total răspunsuri	%
1	2	3	4	5
I	1	Armonie între pregătirea teoretică și practică (33) ; mai multe experiențe, demonstrații, exerciții (10) ; dotarea laboratoarelor și atelierelor cu aparatură modernă (26)	69	29,32
II	2	Pondere mai mare obiectelor cu o înaltă valoare formativă : limba și literatura română (14), matematica (9), limbile străine (7) ș.a.	58	16,24
III	3	Bună pregătire pedagogică și de specialitate a cadrelor didactice ; activitate creatoare, lecții bogate în conținut	45	12,60
IV	4	Organizarea învățămîntului actual este bună ; nu sînt necesare modificări . . .	37	10,36
V	5	Diversificarea studiilor prin organizarea unui număr mai mare de secții în liceu	29	8,12
VI	6	Dezvoltarea gîndirii logice (12) ; independente (8) ; creatoare (2) ; originale (1)	23	6,44
VII	7	Preocupare susținută pentru formarea deprinderilor de muncă intelectuală independentă	22	6,16
VII	8	Cultivarea atentă a aptitudinilor, înclinațiilor și talentelor	22	6,16
VIII	9	Educarea interesului și a simțului datoriei cadrelor didactice pentru activitatea școlară (18) ; combaterea apatiei, a funcționarismului (1)	19	5,32
VIII	10	Educarea sentimentelor intelectuale : curiozitatea de a ști (14) ; interesul pentru nou (5)	19	5,32
IX	11	Elaborarea unor manuale și programe valoroase, axate pe problemele esențiale, cu mai mare stabilitate (6) ; sistematice (5), cu stil clar, logic (3) ; ghid pentru elevi și profesor (3) etc.	18	5,04
X	12	Evitarea supraîncărcării elevilor prin reducerea volumului de cunoștințe, a numărului de obiecte și accentuarea laturii formative ; corelații între cunoștințele de la diferite discipline	16	4,48
X	13	Modernizarea metodelor de predare (3) ; introducerea teleșcolii (1), a ciberneticii (1), a învățămîntului programat (1), a mijloacelor audio-vizuale (4) ; combaterea rutinei metodologice (3) etc.	16	4,48
X	14	Sporirea atenției față de formarea conduitelor superioare (3) ; educarea unei atitudini adecvate față de munca serioasă și temeinică (4) etc.	16	4,48
XI	15	Orientarea profesională judicioasă, conform aptitudinilor, înclinațiilor și intereselor	15	4,20
XII	16	Introducerea unor discipline umaniste noi : etica (3) ; istoria artelor (5) ; estetica (4) ; istoria științelor (2)	14	3,92
XII	17	Îmbogățirea conținutului orelor educative	14	3,92
XII	18	Pregătirea corespunzătoare psihopedagogică a profesorilor și diriginților pentru cunoașterea și tratarea diferențiată a elevilor	14	3,92
XIII	19	Sporirea exigenței față de elevi . . .	13	3,64
XIII	20	Îmbunătățirea activității cercurilor științifice pe obiecte, accentuarea laturii practice (10) și de cercetare (3)	13	3,64
XIV	21	Studierea temeinică a tuturor obiectelor — asigurarea culturii generale	12	3,36
XIV	22	Apropierea activității școlare de stilul universitar, mai ales în ultimele clase (a XII-a) — pregătirea pentru facultate . .	12	3,36
XV	23	Asigurarea unei culturi estetice superioare	11	3,08
XV	24	Introducerea unor tehnici docimologice obiective și stimulative (6) ; combaterea învățării pentru notă (4) ; la examenele de admitere să se pună accent pe formație și nu pe informație (1)	11	3,08
XVI	25	Activităților extrașcolare să li se asigure un conținut de mai bună calitate și mai multă varietate	10	2,80
XVI	26	Sprijinirea multilaterală a școlilor rurale și organizarea unor schimburi de experiență cu cele din orașe	10	2,80
XVII	27	Realizarea educației intelectuale la un nivel superior începînd chiar din clasele I—IV (5) ; accent pe formarea capacităților intelectuale (3)	8	2,24

1	2	3	4	5
XVII	28	Însuşirea perfectă a 2 limbi străine (4) introduse din clasele III—IV (2) şi înfiinţarea unor licee cu predarea într-o limbă străină (2)	8	2,24
XVIII	29	Îmbunătăţirea disciplinei (3) şi frecvenţei elevilor (4)	7	1,96
XVIII	30	Extinderea liceelor de specialitate (6) şi a şcolilor profesionale (1) pentru asigurarea pregătirii forţei de muncă . . .	7	1,96
XIX	31	Susţinerea bacalaureatului la obiectele mai importante, fără posibilitate de alegere a lor şi sporirea exigenţei	5	1,40
XX	32	Reducerea efectivelor de elevi pe clase sub 20, pentru o mai bună cunoaştere a lor şi pentru individualizarea procesului de învăţămînt în scopul sporirii eficienţei sale	3	0,84
XXI	33	Asigurarea unei formaţii intelectuale multilaterale şi unitare	2	0,56
XXI	34	Cultivarea imaginaţiei şi fanteziei . .	2	0,56
XXII	35	Intensificarea legăturii şcolii cu familia	1	0,28
XXII	35	Folosirea corectă şi expresivă a limbajului	1	0,28

S-au obţinut 36 de propuneri grupate în 22 de ranguri, de la procentul maxim de 29,32% (rangul I) la cel minim de 0,28 (rangul al XXII-lea).

Pe primul rang se află propunerea de a se realiza o mai bună *„armonie între pregătirea teoretică şi practică"* prin acordarea unei mai mari importanţe experienţelor, demonstraţiilor şi lucrărilor practice la lecţii.

— „E nevoie de o mai mare unitate între pregătirea teoretică şi practică, o legare logică şi folositoare între manual şi necesităţile vieţii. De multe ori lipseşte contemporanul, actualul, efervescenţa acestui tumultuos secol" (răsp. nr. 37).

Pe rangul al doilea se situează ideea de a se acorda *mai multă atenţie predării unor obiecte*, cum ar fi : limba română, matematica, limbile străine, cărora să li se afecteze un număr sporit de ore pentru a putea face faţă volumului mare de cunoştinţe prevăzute de programele şcolare. Această soluţie nu-i realistă, pentru că militează pentru un învăţămînt informativ, or, în prezent se tinde spre reducerea materialului faptic şi descriptiv în favoarea celui explicativ şi introducerea unor discipline de sinteză. Realizarea unui învăţămînt formativ, sesizată doar de cîţiva subiecţi, presupune axarea predării în jurul obiectelor mai importante, o selecţionare şi sistematizare riguroasă a informaţiilor, cu relevarea ideilor fundamentale.

În ceea ce priveşte problema *pregătirii cadrelor didactice*, (vezi tabelul 21, poz. 3, 9, 17 şi 18), în afară de pregătirea superioară de specialitate, a cărei însemnătate este incontestabilă, subiecţii au recomandat să se dea mai multă atenţie educării pasiunii şi simţului responsabilităţii profesorilor în activităţile pe care le desfăşoară cu elevii. Alte propuneri vizează pregătirea psihopedagogică, şi anume cunoaşterea multilaterală a personalităţii elevilor şi tratarea lor diferenţiată, precum şi manifestarea unei atitudini caracterizate prin exigenţă şi înţelegere.

O altă propunere susţine *„diversificarea studiilor prin organizarea unui număr mai mare de secţii în liceu"* (rangul al V-lea) şi profilarea mai accentuată a lor, pentru a putea dezvolta pe deplin înclinaţiile, aptitudinile şi interesele variate ale elevilor. Diversificarea secţiilor ar da posibilitate absolvenţilor să se integreze mai rapid şi cu mai bune rezultate într-un domeniu sau altul al vieţii sociale. Conţinutul învăţămîntului liceal ar trebui conceput astfel încît cei care nu continuă studiile superioare să poată practica o profesie, după terminarea unor cursuri de scurtă durată.

Intensificarea preocupărilor pentru *formarea tehnicilor de muncă intelectuală* (vezi tabelul 21, rangul al VII-lea) este considerată de subiecţi ca fiind o modalitate eficientă pentru a desfăşura o activitate de cunoaştere la un nivel ridicat.

Munca de elaborare a lucrărilor personale (referate, planuri, rezumate etc.) este apreciată ca un factor de activare a

capacităților de creație. Subiecții sînt de părere că ea constituie totodată un mijloc superior și eficient de pregătire în cadrul autoinstruirii permanente.

După cum se poate constata, propunerile privind *„dezvoltarea gîndirii“* (rangul al VI-lea) au obținut 23 de adeziuni (6,44%), în timp ce alte procese psihice se situează pe ranguri periferice, de ex. *imaginația* (rangul al XXI-lea, poz. 34 — 0,56%), iar *atenția* și *memoria* nu-s menționate în nici un răspuns.

Școala generală și liceul trebuie să-și asume responsabilități noi în domeniul *„educării sentimentelor intelectuale“* (vezi tabelul 21, rangul al VIII-lea, poz. 10). Curiozitatea științifică, interesul pentru nou și învingerea obstacolelor pot fi cultivate în toate ocaziile. Ele favorizează temeinicia cunoștințelor, gîndirea și activitatea creatoare, impulsionează participarea afectivă a elevilor la procesul instructiv-educativ.

Pentru îmbunătățirea calitativă a procesului de educație intelectuală școlară, subiecții sugerează *„modernizarea metodelor de predare“* (ibid., rangul al X-lea, poz. 13) prin introducerea teleșcolii, a mijloacelor audio-vizuale, a învățămîntului programat, cît și prin combaterea rutinei metodologice. În felul acesta, noțiunile dificile vor fi asimilate mai ușor și mai temeinic, creîndu-se premisele pentru educarea gîndirii și imaginației elevilor.

În afara celor analizate, există numeroase alte propuneri deosebit de interesante privind *îmbunătățirea programelor și manualelor școlare* (ibid., rangul al IX-lea, poz. 11), *„apropierea activității școlare de stilul universitar“*, în ultimele clase de liceu (rangul al XIV-lea, poz. 22) sau *„reducerea efectivelor de elevi pe clase“* (rangul al XX-lea, poz. 32). Asupra acestora vom reveni la întrebarea a patra de la capitolul următor.

Cu toate că subiecții nu au beneficiat de o pregătire pedagogică specială, privite în ansamblu, propunerile făcute în vederea unei mai bune dezvoltări intelectuale sînt mai judicioase și mai realiste decît cele ale elevilor din clasa a XII-a, ceea ce demonstrează cu putere de convingere că tineretul

studios poate și trebuie să fie consultat în problemele modernizării educației intelectuale ca și ale învățămîntului în general.

2. Studenți din ultimul an de studii

I. Irimia

Întrebările adresate studenților din ultimul an sînt identice cu cele prezentate studenților din anul întîi. Pe baza răspunsurilor primite la prima întrebare ne-am propus să notăm în ce măsură subiecții — viitori profesori — cunosc obiectivele educației intelectuale, conștienți fiind de rolul de cea mai mare însemnătate pe care îl vor avea în pregătirea spirituală a elevilor.

În ceea ce privește a doua întrebare, ne-a interesat în primul rînd modul în care învățămîntul universitar reușește să asigure viitorilor profesori o formație intelectuală la nivelul cerințelor contemporane, iar în al doilea rînd, riguroziratea criteriilor indicate.

Întrebarea a treia a pretins evidențierea contribuției școlii generale și a liceului la formația lor intelectuală pe baza observațiilor rezultate din confruntarea acestei pregătiri cu cerințele și exigențele impuse de continuarea studiilor superioare.

La ultima întrebare, subiecții au fost consultați asupra modalităților pe care le întrevăd pentru perfecționarea procesului educației intelectuale școlare.

La *prima întrebare*: *Ce înțelegeți dumneavoastră printr-un om bine format din punct de vedere intelectual?* — au răspuns 301 subiecți (99,33%), ceea ce demonstrează că investigația s-a bucurat de atenție. Un singur student (0,33%) n-a răspuns.

În urma prelucrării datelor obținute, a rezultat tabelul cu privire la trăsăturile „omului bine format din punct de vedere intelectual“ :

Tabelul nr. 22

Rangul	Poz.	Determinări	Total răspunsuri	%
1	2	3	4	5
I	1	Cultura generală, vastă, multilaterală (126) ; om cult (5) ; mare erudiție, spirit enciclopedist (4)	135	44,55
II	2	Cultura de specialitate avansată ; specialist bine pregătit profesional	133	43,89
III	3	Cunoștințele multilaterale ; un bagaj bogat de cunoștințe ; un orizont larg de cunoștințe	108	35,64
IV	4	Pregătirea necesară rezolvării problemelor ridicate de viață în diferite împrejurări (51), de progresul social (6), de specialitate (9), de viața de familie (2) ; de cerințele adaptării la schimbările rapide din știință și tehnică (12)	80	26,40
V	5	Dezvoltarea multilaterală	65	21,45
VI	6	Conduita morală exemplară (38) ; bine educat (10) și civilizat (3)	51	16,83
VII	7	Gîndirea creatoare (15) ; originală (5) ; independentă (1) ; corelativă-relațională (1) ; operațională (1) ; capacitatea de a pune și rezolva probleme (1) ; spiritul critic, puterea de discernămînt (6) ; gîndirea logică (15)	45	14,85
VIII	8	Capacitatea de a stăpîni noutățile științifice-tehnice, social-politice, cultural-sportive	43	14,19
IX	9	Concepția științifică despre lume și viață	32	10,56
X	10	Posibilitatea de a discuta și răspunde la orice întrebare din domeniul științei, culturii și politicii	31	10,23
XI	11	Tehnicile de muncă intelectuală : de muncă independentă (1) ; de studiu permanent (16) ; ritmic (2) ; de a rezista la efort îndelungat (2) ; capacitatea de a recepționa și prelucra multe informații (4) ; stilul de muncă de cercetare, riguros, eficient (2)	27	8,91
XII	12	Pregătirea pentru activitatea practică (9) ; posibilitatea de a îmbina teoria cu practica (5), de a da randament în activitate (10)	24	7,92

Continuare tabelul 22

1	2	3	4	5
XIII	13	Personalitatea, caracterul și voința bine formate	17	5,61
XIV	14	Contribuția la ridicarea societății și bunăstării poporului	16	5,28
XV	15	Operațiile gîndirii : capacitate de analiză și sinteză (6) ; extragerea esențialului (5) ; integrarea cunoștințelor în sisteme (1) ; puterea de abstractizare (1)	13	4,29
XVI	16	Sentimentele intelectuale : dorința, curiozitatea de a cerceta (10) ; bucuria succesului (1)	11	3,63
XVI	17	Pasiunea pentru profesie	11	3,63
XVII	18	Informarea la zi cu noutățile din domeniul specialității	10	3,30
XVIII	19	Capacitatea intelectuală dezvoltată	8	2,64
XIX	20	Cunoașterea a cel puțin 1—2 limbi străine necesare schimburilor internaționale de informații	7	2,31
XX	21	Cultura estetică	6	1,98
XXI	22	Pregătirea ideologică-politică ; cunoașterea evenimentelor interne și externe	5	1,65
XXII	23	Inteligență superioară	4	1,32
XXIII	24	Capacitatea intelectuală atestată de obținerea diplomei de absolvire a unei facultăți	3	0,99
XXIV	25	Vocabularul dezvoltat	2	0,66
XXIV	26	Capacitatea de apreciere a valorilor	2	0,66
XXIV	27	Evitarea mediocrității	2	0,66
XXV	28	Sesizarea deosebirii dintre „licențiat" și intelectual	1	0,33

S-au primit la această întrebare 28 categorii de răspunsuri, grupate în 25 de ranguri, de la procentajul maxim de 44,55% (rangul I) la cel minim de 0,33% (rangul al XXV-lea).

La o analiză atentă, observăm că peste 67% dintre respondenți socotesc ca element determinant al pregătirii intelectuale bagajul cît mai voluminos de cunoștințe generale multilaterale, de specialitate etc. Numai 19% dintre adeziuni se referă la trăsături deosebit de importante. Celelalte răspunsuri (12%) au legătură mai mică, uneori chiar de loc, cu formația intelectuală. Aceste aspecte le vom relua și sublinia în constatările și aprecierile următoare.

Pe primul rang, cu 135 de adeziuni (44,55%), se află *„cultura generală"* trăsătură pe care cei mai mulți dintre subiecți o concep ca pe o îngrămădire de cunoștințe „vaste", „multilaterale", „enciclopedice". Cultura generală nu este privită ca un proces de prelucrare neîntreruptă a noțiunilor și datelor asimilate, iar fetișizarea cunoștințelor este mai pregnantă decît în răspunsurile elevilor din clasa a XII-a și mai apropiată de a studenților din anul I și a profesorilor. Rareori se fac referințe la necesitatea selecționării cunoștințelor după criteriul valorii și funcționalității, pentru a putea fi adaptate la situațiile noi și variate. Iată cîteva exemple de acest gen :

— „Informațiile științifice contemporane fiind extrem de bogate pentru a putea fi asimilate, trebuie înlăturate părțile neesențiale din conținutul lor" (răsp. nr. 158) ;

— „Omul bine format din punct de vedere intelectual are un orizont larg asupra problemelor esențiale ale vieții și în special asupra unui domeniu de activitate. De asemenea, trebuie să manipuleze cu ușurință ideile altora și pe cele proprii pentru a genera idei noi sau pentru a le aplica adecvat" (răsp. nr. 212).

Pe rangul al doilea se situează *„cultura de specialitate"*, cu 133 de adeziuni (43,89%). Ca și în cazul conceptului de „cultură generală", majoritatea subiecților privesc cultura profesională ca pe o acumulare de informații[1] utile, cu ajutorul cărora se poate munci cu „pricepere", chiar cu rutină, „conștiincios" sau „mulțumitor". Cercetarea atentă a răspunsurilor ne convinge că punctul de vedere al viitorilor profesori este departe de cerințele readaptării permanente la progresul tehnico-științific. Majoritatea respondenților n-au ajuns încă la concluzia că esențial în cultura de specialitate nu este volumul de cunoștințe însușite, ci înțelegerea științei și situarea consecventă pe direcțiile dominante ale dezvoltării acesteia. Cultura de specialitate contemporană impune formarea disponibilităților necesare înfruntării situațiilor noi, neprevăzute.

În cadrul trăsăturii *„cunoștințe multilaterale"* subiecții cuprind numai *latura cantitativă*, bogăția și vastitatea informațiilor. Răspunsurile studenților din ultimul an arată că ei au evaluat în procesul de învățămînt mai ales pe una dintre dimensiuni — achiziția de cunoștințe, cu neglijarea celei de-a doua — înțelegerea lor prin efort independent[2].

La *„pregătirea necesară rezolvării problemelor ridicate de viață"* (vezi tabelul 22, rangul al IV-lea) și *„pregătirea pentru activitatea practică"* (ibid., rangul al XII-lea) s-au referit peste o treime dintre subiecții investigați. Prima categorie de răspunsuri (26,40 %) prezintă aspecte generale și nu specifică precis coordonatele ei. Se apreciază doar că pentru o bună orientare în viață și pentru a desfășura o activitate folositoare ar fi suficient să posezi cunoștințe. Cea de-a doua categorie a răspunsurilor, deși mai puține (7,92%), prezintă mai mult interes. Pregătirea practică este privită ca un transfer al teoriei în viață. Priceperea de a aplica în mod creator și diferențiat teoria în condițiile activității practice echivalează cu cucerirea unei etape superioare în pregătirea intelectuală. Răspunsurile următoare sînt ilustrative în acest sens :

— „Legătura reciprocă dintre teorie și practică este indispensabilă în cunoașterea realității" (răsp. nr. 290) ;

— „Potențele intelectuale pot fi verificate numai în activitatea practică, prin rezultatele obținute" (răsp nr. 175).

„Capacitățile intelectuale" obțin în total 66 de adeziuni — 21,78%, (vezi tabelul 22, poz. 7, 15 și 19). Avînd în vedere însemnătatea acestei trăsături pentru formația intelectuală, rezultatul poate fi considerat modest. După cum a reieșit din analiza răspunsurilor situate pe primele ranguri, acest fapt se datorează anacronismelor care mai există în realizarea instrucției.

---

[1] În sprijinul acestei afirmații stau constatările noastre privind răspunsurile studenților date la examenele semestriale și de licență.

[2] Vezi : Oprean, Mircea, *Cercetarea științifică — garanție a succesului muncii didactice*, în : revista „Forum" nr. 9, 1969, p. 20 : „Cursul, seminarul, lucrările practice trebuie să conțină impulsurile pentru punerea în mișcare a studiului individual. Prin el trebuie dezvoltată — nu stinsă, cum se întîmplă prea de multe ori — curiozitatea științifică, mobilul determinant al căutării.

Cursul nu poate fi numai magazie de cunoștințe, oricît de înalte și ordonate ar fi ele pentru a deveni un generator de curiozitate și creativitate.

Pe acest drum nu s-a întreprins nimic organizat. Cercetările recente nu iau atitudine, ci dimpotrivă, încurajează încă înmagazinările masive de cunoștințe, atenția fiind reținută de aspectul cantitativ".

În comparație cu răspunsurile studenților din anul I, adeziunile pentru „capacitățile intelectuale“ înregistrează la ultimul an un progres de 6,20%, ceea ce înseamnă prea puțin, dacă avem în vedere diferența de vîrstă și mai ales de studii între cele două categorii de subiecți.

Proces psihic fundamental pentru educația intelectuală — *gîndirea* — a obținut 45 de adeziuni — 14,85% (ibid., rangul al VII-lea). Din acest punct de vedere, răspunsurile profesorilor înregistrează un procentaj superior, datorat mai ales experienței practice, dar și cunoștințelor teoretice acumulate. *Gîndirea creatoare* și *gîndirea logică* întrunesc cîte 15 adeziuni fiecare (4,95%). Față de răspunsurile studenților din anul I, se înregistrează creșteri procentuale de numai 1,45%, respectiv de 1,01%, ceea ce înseamnă că în timpul studiilor n-au fost epuizate toate metodele și procedeele pentru încurajarea supleței gîndirii și prevenirea șablonismului și a rezolvărilor mecanice.

Remarcabile prin valoarea lor sînt răspunsurile despre : *„originalitatea gîndirii“* (5 răspunsuri) și *„spiritul critic“* (6 răspunsuri). Atribut al creativității, originalitatea se opune conformismului în gîndire și se exprimă prin rezolvarea problemelor ridicate de viață sau de profesie pe baza soluțiilor neuzuale, unice și neprevizibile.

Spiritul critic, arată subiecții, se caracterizează prin putere de interpretare și de apreciere, de sesizare a inconvenientelor și prin adoptarea unei atitudini proprii. Iată cîteva dintre păreri :

— „Un om bine format din punct de vedere intelectual are dezvoltată capacitatea de a valorifica în mod critic ceea ce i se pare bun, dar și posibilitatea de a emite idei originale“ (răsp. nr. 175) ;
— „. . . este capabil nu numai să reproducă cunoștințele, ci să le poată prelucra și analiza critic“ (răsp. nr. 179) ;
— „. . . care gîndește și interpretează totul în mod critic“ (răsp. nr. 182).

Gîndirea operațională obține o singură adeziune, deși în epoca actuală este tot mai intens implicată în rezolvarea practică a unor probleme, prin surprinderea căilor deosebit de ingenioase și cu mare eficiență socială. Acest răspuns, ca și cel privind originalitatea gîndirii, nu este semnalat la celelalte categorii de subiecți, nici chiar la profesori.

Tot cîte o singură adeziune au întrunit *gîndirea independentă și cea corelativă-relațională.*

Referitor la *operațiile gîndirii* (tabelul 22, rangul al XV-lea), este de observat că atît procesele comune de cunoaștere concretă — analiza și sinteza, cît și treptele superioare de reflectare verbală și simbolică — generalizarea și abstractizarea — sînt în mare măsură ignorate de subiecți, obținînd în total doar 13 adeziuni (4,29%). Comparația nu figurează în nici un răspuns, iar generalizarea și abstractizarea, cu toate că sînt inseparabile, nu apar niciodată împreună.

Atenția, memoria și *imaginația* n-au constituit obiectul unui răspuns, deși valoarea lor pentru formația intelectuală este cunoscută. Nici procedeele raționale de memorare nu s-au arătat a fi familiare subiecților, cu toate că prin intermediul lor se realizează comparații între însușirile obiectelor și fenomenelor și pe această bază se subliniază asemănările și deosebirile existente între ele.

Diferențele minime dintre răspunsurile studenților din primul și ultimul an probează faptul că preocuparea excesivă pentru însușirea unui volum cît mai mare de cunoștințe se răsfrînge negativ asupra cultivării capacităților intelectuale.

„Concepția științifică despre lume și viață“ (vezi tabelul 22, rangul al IX-lea) este indicată de 32 dintre viitorii profesori (10,56%) ; ceilalți (peste 89%) nu menționează că omul bine format intelectual trebuie să fie purtătorul celor mai înaintate idei și concepții despre viață și societate. În sprijinul acestei afirmații vin și răspunsurile la cea de-a doua întrebare. Printre criteriile de apreciere a propriei lor formații intelectuale, concepția științifică despre lume și viață este indicată numai de 3 subiecți. Pe baza acestor date, sîntem nevoiți să formulăm unele rezerve în ceea ce privește orientarea activității pe care acești studenți o vor desfășura ca profesori în vederea formării la elevi a capacității de înțelegere și interpretare a fenomenelor din natură și societate.

Numai 27 de subiecți (8,91%) apreciază că o bună formație spirituală presupune înarmarea cu *„tehnicile de muncă intelectuală“* (ibid., rangul al XI-lea), folositoare activității de cunoaștere și descoperire a adevărurilor științifice. Absența lor duce la risipă de timp, dezorganizare și, în consecință, la rezultate slabe. Dintre aceste răspunsuri, cele mai multe vi-

zează deprinderea de a studia permanent și ritmic. Este vorba, în fond, de reciclarea pregătirii, cerință imperioasă pentru orice specialist pentru a fi bine informat cu noile cuceriri ale științei. Numai perfecționarea continuă poate ridica contribuția fiecăruia la nivelul dezvoltării vieții sociale, pentru că nici un absolvent nu poate să se mulțumească cu ceea ce a învățat în timpul școlii sau în facultate. Studiul individual intens și permanent este o necesitate a școlii contemporane. Formarea acestor deprinderi stau la baza activității de reciclare a cunoștințelor după absolvirea școlii. În acest sens converg și următoarele aprecieri ale studenților :

— „Omul bine format din punct de vedere intelectual trebuie să se găsească într-un continuu proces de perfecționare și autodepășire" (răsp. nr. 30) ;
— „Un om care caută să descopere necontenit tainele științei, care niciodată nu consideră că știe tot" (răsp. nr. 94).

Despre căutarea cunoștințelor în sursele indicate și despre necesitatea formării unui stil de muncă de cercetare eficient au vorbit doar doi subiecți. Nu se pomenește nimic despre studiul sistematic, axat pe găsirea soluțiilor unor probleme speciale. Nici cu privire la însemnătatea elaborării de lucrări științifice, referate, rezumate sau planuri, care dau măsura capacității de creație și de productivitate intelectuală, nu s-au făcut aprecieri[3].

„Sentimentele intelectuale" (vezi tabelul 22, rangul al XVI-lea), ca factor de stimulare a potențelor spirituale ale omului, sînt reprezentate de numai 11 răspunsuri (3,63%). Peste 96% dintre subiecți nu fac nici o mențiune cu privire la valoarea participării forțelor afective la procesul de cunoaștere și de aplicare a cunoștințelor în practică. Răspunsurile

[3] Vezi : Pușkaș, Gheorghe, *Cum poate fi sporită eficiența lucrărilor de diplomă ?*, în revista „Forum", nr. 11, 1970, p. 50.
Pornind de la faptul că lucrările de diplomă sînt deseori nemulțumitoare, autorul consideră „că ar fi utilă introducerea unui «Curs de inițiere în elaborarea lucrărilor științifice», de 10 ore, obligatoriu sau facultativ, ținut în anii II, III și IV, în al doilea semestru... Aceste cursuri ar fi bine să se refere la probleme ca : semnificația orientării sistematice în literatură a viitorului specialist și inițierea în metodele de informație ; importanța cercetărilor experimentale în munca științifică... În sfîrșit, trebuie expusă o schemă generală a elaborării planurilor de muncă ale temelor alese".

primite scot în evidență mai ales interesul și curiozitatea în realizarea scopurilor educației intelectuale :

— „... care muncește cu pasiune și se bucură de ceea ce realizează" (răsp. nr. 18) ;
— „... o dorință interioară de a ști cît mai mult și de a aprofunda tot ce e nou" (răsp. nr. 199).

Este de necontestat că între viața intelectuală și viața morală a omului există o relație intimă. Pe bună dreptate René Hubert afirma că nu poate exista o bună educație intelectuală fără educație morală. Cu toate acestea, *„conduita morală"* (vezi tabelul 22, rangul al VI-lea) nu este o trăsătură, un obiectiv specific educației intelectuale, ci al celei morale. În situații asemănătoare se află răspunsurile despre *„personalitate, caracter și voință"* (ibid., rangul al XIII-lea). Cît privește *„cultura estetică"* (rangul al XX-lea) deși ea nu constituie un obiectiv al educației intelectuale, este totuși în atenția acesteia prin faptul că reprezintă unul din elementele componente ale culturii generale, premisele ei fiind asigurate de cultura generală.

Redăm integral cîteva dintre răspunsurile studenților care au izbutit să schițeze cu succes portretul „omului cu o bună formație intelectuală" :

— „O formație intelectuală închegată presupune în primul rînd o anumită independență de gîndire, de interpretare a tuturor fenomenelor și evenimentelor, atît din punct de vedere profesional, cît și general. Această independență nu poate exista fără temeinice cunoștințe și o metodă de gîndire bazată pe dialectică" (răsp. nr. 154) ;
— „Să-și formeze un orizont larg asupra problemelor esențiale ale vieții în general, iar în special asupra unui domeniu de activitate. Intelectualul bine format trebuie să manipuleze cu ușurință ideile altora sau chiar ideile proprii, pentru a genera noi idei sau pentru a le aplica adecvat pe cele vechi" (răsp. nr. 212) ;
— „Este omul care poate să înțeleagă în orice moment corelația fundamentală dintre diferitele stări de lucruri și fenomene. Gradul de intelectualitate este superior cu cît individul nu are specializarea în domeniile din care poate observa relațiile. Este omul care observă sensul direcției, care știe ce vrea, pentru ce luptă" (răsp. nr. 299) ;
— „Se caracterizează prin gîndire vie, creatoare, inteligență înaltă, specifică secolului nostru în care știința face uluitoare progrese în direcțiile cele mai diverse ; printr-un stil de muncă de cercetare riguros, eficient ; prin faptul că își îmbogățește continuu cunoștințele. Îmbinarea armonioasă a acestor calități este o cerință, fără de care nu se poate vorbi de un intelectual bine format" (răsp. nr. 163) ;

— „Omul bine format din punct de vedere intelectual trebuie să stăpînească domeniul în care lucrează și să posede o înaltă cultură. Să adopte o atitudine critică față de informații și să manifeste o curiozitate nepotolită de a cunoaște cît mai mult" (răsp. nr. 199).

Comparînd răspunsurile studenților din primul și ultimul an la această întrebare, constatăm că nu apar deosebiri evidente. Trăsăturile definitorii ale „omului bine format din punct de vedere intelectual" sînt aproape identice. La subiecții din ultimul an apar în plus doar două trăsături : *excluderea mediocrității din viață și din activitate* (rangul al XXIV-lea, poz. 27) și *„sesizarea deosebirii dintre «licențiat» și intelectual"* (rangul al XXV-lea). A doua nu-i de fapt o trăsătură, ci o precizare care ni s-a părut interesantă. În schimb, în răspunsurile studenților din ultimul an nu apar cinci trăsături indicate de cei din anul I, din care unele extrem de importante, de exemplu, *„capacitatea imaginativă"*, *„capacitatea de a fi atent"* și *„capacitatea de a memora"*.

În ceea ce privește trăsăturile comune, diferențele procentuale dintre răspunsurile celor două categorii de subiecți sînt de asemenea mici, atestînd lipsa unor progrese evidente. Astfel, la trăsătura „capacitățile intelectuale" răspunsurile studenților din ultimul an marchează un progres de 6,20%, la „concepția științifică despre lume și viață" — de abia de 1,88%, la „deprinderile și tehnicile de muncă intelectuală" — de numai 1,91%, iar la „sentimentele intelectuale" — doar de 0,83%. În cîteva cazuri consemnăm existența unor regrese, de exemplu, în legătură cu trăsătura „informarea la zi cu noutățile de specialitate" (cu 1,46%) sau la „cultivarea limbajului" (cu 0,74%).

Din punct de vedere *calitativ*, nu există deosebiri esențiale între răspunsurile celor două categorii de studenți, ultimele nefiind nici mai ample și nici mai profunde. Deși se află în pragul absolvirii facultății și au beneficiat de pregătire pedagogică, răspunsurile subiecților dau prioritate obiectivelor informative ale educației intelectuale și nu celor formative, reclamate de societatea socialistă și epoca în care trăim.

La întrebarea nr. 2 : Vă considerați bine format din punct de vedere intelectual ? Vă rugăm să arătați criteriile pe care vă întemeiați autoaprecierea — au răspuns 274 de subiecți

(90,42%). N-au răspuns 22 (7,26%). Au fost anulate 6 răspunsuri (1,98%). Încercările de a justifica abținerea sînt semnificative :

— „Încă n-aș putea răspunde la această întrebare. Am impresia că nu cunosc bine criteriile" (răsp. nr. 15) ;
— „Găsesc că un răspuns real se poate da după vîrsta de 35 de ani" (răsp. nr. 21) ;
— „Nu sînt în măsură să pot răspunde" (răsp. nr. 197).

Răspunsurile se grupează în trei categorii :
— *afirmative* (vezi tabelul 23) : 36 (11,88%) din totalul subiecților investigați, indicîndu-se 17 criterii situate pe 8 ranguri, cu procentaje cuprinse între 30,47% (rangul I) și 2,77% (rangul al VIII-lea) ;
— *parțial-afirmative* (vezi tabelul 24) : 76 (25,08%), cu indicarea a 14 criterii situate pe 7 ranguri, de la procentajul maxim de 32,75% (rangul I) la cel minim de 1,31% (rangul al VI-lea) ;
— *negative* (vezi tabelul 25) : 162 (53,46%), cu indicarea a 19 criterii situate pe 14 ranguri, cu procentaje cuprinse între 32,94% (rangul I) și 0,61% (rangul al XIV-lea).

Tabelul nr. 23

Rangul	Poz.	Răspunsuri afirmative (criterii)	Total răsp.	%
1	2	3	4	5
I	1	Cultura generală, cunoștințele generale	11	30,47
I	2	Pregătirea profesională bună	11	30,47
II	3	Răspunsuri afirmative, fără motivare	8	22,16
III	4	Cunoașterea noutăților din toate domeniile	6	16,62
IV	5	Cunoștințele vaste din toate domeniile	5	13,85
V	6	Preocuparea pentru autoinstruirea permanentă	4	11,08
VI	7	Conduita corectă (2) și voința pentru studiu (1)	3	8,31
VII	8	Rezultatele bune la învățătură și faptul de a fi devenit student	2	5,54
VII	9	Contribuția adusă la progresul social	2	5,54
VII	10	Concepția științifică despre lume și viață	2	5,54

Continuare tabelul 23

1	2	3	4	5
VII	11	Capacitatea de a trage concluzii	2	5,54
VII	12	Capacitatea de efort intelectual continuu (1) și de prelucrare rapidă a informațiilor (1)	2	5,54
VIII	13	Pregătirea multilaterală	1	2,77
VIII	14	Pregătirea ideologică-politică	1	2,77
VIII	15	Capacitatea intelectuală dezvoltată	1	2,77
VIII	16	Gîndirea logică	1	2,77
VIII	17	Cunoașterea limbilor străine	1	2,77

Tabelul nr. 24

Rangul	Poz.	Răspunsuri parțial afirmative (criterii)	Total rasp.	%
1	2	3	4	5
I	1	Răspunsuri parțial afirmative, fără motivare	25	32,75
I	2	Pregătirea de specialitate sumară	25	32,75
II	3	Cunoștințele multilaterale vagi	15	19,65
II	4	Cultura generală modestă (11) ; în facultate este puțin timp pentru cultivare, datorită cerințelor pregătirii de specialitate (4)	15	19,65
III	5	Pregătirea pentru viață (2) și practică (8) mediocră	10	13,10
IV	6	Formația intelectuală nu este împlinită în tinerețe	8	10,48
V	7	Cunoașterea parțială a noutăților din toate domeniile	4	5,24
VI	8	Cunoașterea parțială a noutăților de specialitate	2	2,62
VI	9	Durata prea scurtă a studiilor la institutele pedagogice de 3 ani	2	2,62
VI	10	Capacitatea de a memora relativ dezvoltată	2	2,62
VII	11	Pregătirea multilaterală vagă	1	1,31
VII	12	Memorarea cursurilor pentru examene duce la uitare rapidă	1	1,31
VII	13	Contribuția esențială a studiului individual	1	1,31
VII	14	Unele discipline care se predau azi nu le-am studiat în liceu	1	1,31

Tabelul nr. 25

Rangul	Poz.	Răspunsuri negative (criterii)	Total răsp.	%
1	2	3	4	5
I	1	Răspunsuri negative, fără motivare	54	32,94
II	2	Cultura generală superficială	32	19,52
III	3	Pregătirea de specialitate superficială	29	17 69
IV	4	Cunoștințe puține	22	13,42
V	5	Educația intelectuală are caracter permanent, ea nu se încheie în liceu sau în facultate	20	12,20
VI	6	Insuficienta pregătire pentru viață și practică	19	11,59
VII	7	Lipsurile și neclaritățile în informația asimilată	10	6,10
VIII	8	Cunoștințe insuficiente asupra noutăților din diferite domenii	7	4,27
IX	9	Deprinderile de muncă intelectuală neformate	6	3,66
X	10	Lipsa interesului și a voinței ; superficialitatea în pregătire	5	3,05
XI	11	Pregătirea multilaterală necorespunzătoare	4	2,44
XI	12	Liceul dă o pregătire insuficientă, deoarece unele cadre didactice sînt slab pregătite (3), iar manualele necorespunzătoare (1)	4	2,44
XI	13	Însușirea imperfectă a limbilor străine ; greutăți în informare	4	2,44
XI	14	Gîndirea mecanică	4	2,44
XII	15	Informarea asupra noutăților de specialitate este depășită de ritmul dezvoltării științei	3	1,83
XIII	16	Aptitudinile și înclinațiile necultivate	2	1,22
XIV	17	Familia este lipsită de interes	1	0,61
XIV	18	Pregătirea ideologică-politică slabă	1	0,61
XIV	19	Concepția despre lume și viață neformată	1	0,61

Din 274 de subiecți (90,42%) care au dat răspunsuri situate în una din cele trei categorii, 87 (28,71%) nu le-au motivat, ceea ce reprezintă cu 15% mai mult ca la anul I. Prin urmare, răspunsuri complete au dat numai 187 de studenți (61,71%), adică cu 18,95% mai puțini decît la primul an. Ne-am fi așteptat ca răspunsurile studenților din ultimul an să se ridice la

nivelul exigențelor actuale pe care profesia didactică le impune. Rezultatele nu au corespuns însă așteptărilor. Această constatare dă de gîndit, chiar dacă presupunem că unii subiecți au privit investigația noastră cu oarecare doză de superficialitate.

1. Din cei 302 subiecți chestionați, numai 36 (11,88%) se consideră *„bine formați din punct de vedere intelectual"*; din aceștia, opt studenți (2,46%) n-au arătat criteriile pe care își întemeiază afirmația.

Mai mult de jumătate din răspunsurile afirmative pun la baza propriei formații intelectuale criterii care privesc în primul rînd *volumul de cunoștințe* (vezi tabelul 23, poz. 1, 2, 4 și 5). Din acest punct de vedere, sensurile conferite acestor criterii sînt în deplină concordanță cu cele de la întrebarea întîi.

Abia o treime din respondenți indică criterii mai importante pentru formația intelectuală (ibid., poz. 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 și 16). Cîteva răspunsuri sînt remarcabile prin felul cum reușesc să surprindă criterii fundamentale pentru formația intelectuală :

— „Am un oarecare bagaj de cunoștințe. Pot asimila cunoștințele noi și vedea legitățile fenomenelor naturale, fizice și sociale" (răsp. nr. 31) ;

— „Posed cunoștințe multilaterale. Încerc să judec un fenomen, să trag o concluzie adevărată, personală. Mă interesează noul și depun eforturi pentru progres" (răsp. nr. 172) ;

— „Sînt bine pregătit în specialitate. Am putere de discernămînt și de înțelegere a esențialului" (răsp. nr. 26) ;

— „Pot să fac față problemelor care se cer a fi rezolvate, cu toate că uneori mai întîmpin și greutăți" (răsp. nr. 254) ;

— „Studiez intens și ritmic o diversitate mare de materiale informative, selecționate după criteriul valorii lor abstracte și al celei formative" (răsp. nr. 295).

Alte răspunsuri indică criterii care n-au legătură directă sau sînt mai puțin importante pentru formația intelectuală, cum ar fi *„conduita corectă"* sau *„rezultatele bune la învățătură și faptul de a fi devenit student"* (vezi tabelul 23, poz. 7 și 8). De exemplu :

— „Caut să mă comport corect în relațiile cu colegii și în genere în societate" (răsp. nr. 146).

2. *Răspunsurile parțial afirmative* reprezintă un sfert din numărul subiecților chestionați (25,08%). Ele denotă o formație intelectuală mediocră. Autoaprecierile evazive, de genul : „oarecum format", „în formare", „relativ format", „parțial format", „nu la nivelul cerințelor actuale" etc. sînt concludente în acest sens.

O treime dintre subiecți nu și-au motivat răspunsurile (vezi tabelul 24, rangul I), ceea ce ilustrează că n-au o idee precisă asupra formației lor intelectuale.

Cele mai multe adeziuni le-au întrunit, ca și în cazul răspunsurilor afirmative, criteriile care se referă la *bagajul de cunoștințe* (ibid., poz. 2, 3, 4, 7 și 8). Subiecții limitează educația intelectuală la cuantumul de cunoștințe asimilat. Lipsesc aprecierile privind contribuția cunoștințelor la formarea unei atitudini creatoare în fața vieții.

„. . . voința îmi este să cunosc mai mult decît știu. Sînt dezamăgit că în raport cu volumul de cunoștințe pe care generațiile de pînă acum le-au sedimentat în cărți, eu nu reușesc nici pe departe să realizez acel orizont de cunoștințe pe care-l doresc, datorită timpului relativ scurt petrecut în facultate și a obligațiilor zilnice de pregătire" (răsp. nr. 180) ;

— „Știința și cultura se dezvoltă într-un ritm rapid, cunoștințele noi în cele mai diferite domenii se acumulează în cantități mari, așa că este foarte greu să fii bine format din punct de vedere intelectual" (răsp. nr. 291).

„Pregătirea de specialitate" (vezi tabelul 24, poz. 2) este apreciată ca fiind susceptibilă de serioase îmbunătățiri.

„Cred că-mi lipsește o bună pregătire de specialitate" (răsp. nr. 11) ;

„Din punct de vedere profesional n-am făcut totul. Puteam da mai mult. Este vina mea și a școlii" (răsp. nr. 20) ;

„Nu sînt bine pregătit în domeniul specialității și de aceea nu voi putea răspunde cerințelor pe care le va ridica locul de muncă. Mai am multe de învățat pentru a deveni un bun specialist" (răsp. nr. 24).

Dintre *„capacitățile intelectuale"* este menționată în primul rînd „memoria" (vezi tabelul 24, pozițiile 10 și 12). Iată un răspuns semnificativ în ceea ce privește atitudinea studenților

față de memorarea mecanică și de cerința reproducerii cursurilor :

„În anii studiilor universitare am reușit să-mi cultiv memoria nu atît sub aspectul măririi capacității de a reține, cît mai ales sub cel al înțelegerii logice. Totuși n-am ajuns la un nivel prea înalt, atît datorită unor carențe ale vieții universitare, ca memorarea unor cursuri cerute de profesori, chiar dacă acestea se uită imediat, cît și datorită faptului că nu s-a pretins decît un răspuns demn de o bandă de magnetofon" (răsp. nr. 158).

După opinia unor subiecți, pregătirea intelectuală modestă s-ar datora *„tinereții"*, adică lipsei de maturitate (vezi tabelul 24, poz. 6), punct de vedere pe care nu-l împărtășim, avînd în vedere anii de studiu petrecuți în școală și în facultate la vîrsta celei mai intense receptivități. În mod cu totul neîntemeiat, unii studenți chestionați consideră ca pe ceva firesc dezacordul dintre nivelul intelectual scăzut și cerințele tot mai ridicate ale prezentului și viitorului :

„Am avut multe de învățat în facultate — de acoperit numeroase goluri din anii liceului. Cred că contactul cu școala și elevii mă vor obliga să muncesc pentru a deveni bine format din punct de vedere intelectual" (răsp. nr. 105).

Această categorie de respondenți așteaptă deci saltul „miraculos" de la activitatea pe care o vor desfășura la catedră. Viața demonstrează însă că foarte rar se realizează progrese însemnate cînd temelia este șubredă.

3. Cele 162 de *răspunsuri negative* (53,46%) reprezintă mai mult de jumătate din numărul total al subiecților chestionați. Dintre aceștia, 54 n-au motivat răspunsurile, semn că nu-și cunosc carențele propriei formații intelectuale și nici cauzele care le-au generat.

Răspunsurile negative, prin numărul lor de aproape cinci ori mai mare decît al celor afirmative, ne întăresc observațiile culese cu alte prilejuri (inspecții școlare, examene pentru obținerea gradelor didactice etc.) despre existența deficiențelor în procesul educației intelectuale.

Pentru cei mai mulți subiecți volumul redus de cunoștințe din diferite domenii constituie cauza principală a scăderilor

existente în formația intelectuală (vezi tabelul 25, poz. 2, 3, 4, 7, 8, 11 și 15). Insuficiența „culturii generale" este atribuită crizei de timp, determinată de supraîncărcarea programelor universitare la toate disciplinele, după cum declară unul din subiecți.

„În afara preocupărilor de specialitate nu am mai putut citi aproape nimic în plus, rămînînd cu cunoștințele din liceu" (răsp. nr. 104).

Există și păreri care susțin că :

„... ar fi timp și pentru întregirea culturii generale, dar nu-i folosit din plin" (răsp. nr. 46).

„Pregătirea de specialitate superficială" (vezi tabelul 25, poz. 3) este atribuită de către subiecți faptului că nu a existat suficientă preocupare pentru cultivarea gîndirii și a metodelor de studiu sistematic și eficient. După părerea lor, planurile, programele și manualele din universități și institutele pedagogice nu asigură o pregătire de specialitate la nivelul exigențelor actuale de perfecționare și modernizare a învățămîntului general și liceal. Conținutul instruirii trebuie să fie legat de nevoile societății actuale, cît și de cele care vor apare în dezvoltarea ei. Studenții sînt copleșiți de cantitatea informațiilor, în dauna calității lor [4].

Despre *„insuficienta pregătire pentru viață și practică"* (vezi tabelul 25, rangul al VI-lea) subiecții afirmă că în domeniul specialității le „lipsește practica" (răsp. nr. 121), că întîmpină greutăți datorită faptului că nu au realizat „studiul domeniilor vieții și contactul direct cu realitatea înconjurătoare" (răsp. nr. 137) și pentru că nu și-au format „deprinderea de a descoperi singuri unele adevăruri, de a le adînci prin diferite experiențe" (răsp. nr. 123).

[4] În activitatea noastră de îndrumare și control a activității școlare în calitate de directori, inspectori și cadre didactice la Institutul central pentru perfecționarea personalului didactic, am ajuns la aceleași concluzii. Acest fenomen este confirmat și de cercetările din alte țări : Igor M. Ternov (URSS) ; P. A. D'avack (Italia), Robert Mallet (Franța), Mieczyslaw Klimaszewski (Polonia). Vezi articolul *Formația și perfecționarea profesorilor*, în „Gazeta învățămîntului" nr. 1042, XXII, 15 mai 1970.

Desigur, în învățămînt, cu deosebire în cel superior, practica trebuie să fie legată întotdeauna de o teorie corespunzătoare, iar teoria de o practică adecvată. Dezacordurile existente în acest sector sînt evidente, dar găsirea soluțiilor presupune o cercetare — acțiune[5].

Spiritul critic caracterizează majoritatea răspunsurilor. Sînt însă puține cazuri în care subiecții recunosc deschis cauzele ce le aparțin. Iată ce mărturisesc unii studenți, referindu-se la *„lipsa interesului și a voinței"* în perfecționarea intelectuală (vezi tabelul 25, poz. 10).

„Au trecut anii studenției fără pasiunea de a cunoaște cît mai mult și de a lucra creator" (răsp. nr. 85) ;

„Niciodată nu cred că am să devin bine format din punct de vedere intelectual și asta datorită faptului că nu am voință. De aici decurg toate" (răsp. nr. 186).

Criteriul privind *„gîndirea mecanică"* (vezi tabelul 25, poz. 14), cu tot numărul redus de adeziuni (patru), reușește prin soliditatea argumentelor folosite să indice motive și factori efectiv implicați în nereușita subiecților :

„Gîndirea independentă ne-a fost stimulată tîrziu, în nici un caz în liceu, nici în primii ani de facultate, ci abia în anii III și IV" (răsp. nr. 154) ;

„Nu am reușit să trec toate cunoștințele prin filiera gîndirii" (răsp. nr. 187) ;

„Cunoștințele în anii de studii le-am acumulat de multe ori mecanic. Am reușit chiar să dau răspunsuri bune la examene, apoi

[5] Vezi : Botnariuc, N., Zarnea, Gh., Tarnavschi, I., Mișcalencu, D., *Modernizarea învățămîntului biologic*, în revista „Forum", nr. 6, 1969, p. 18. Autorii precizează că ar trebui revizuit modul de desfășurare a lucrărilor practice la fiecare disciplină biologică. În loc de a se memora zeci de specii de plante și de animale, structuri și forme sau feluri de experiențe și rezultate ale lor, ar fi de dorit, mai curînd — ca pe lîngă însușirea unui minim de fapte esențiale — studentul să deprindă *metodele de lucru și de gîndire* care îi vor permite să se orienteze repede și sigur într-un domeniu sau altul de muncă. În acest fel, cred autorii, după terminarea studiilor, nu vor mai fi cazuri în care tinerii să nu știe să folosească un determinator, să prepare un fluture sau un alt animal, să elaboreze un preparat microscopic sau să facă o determinare chimică.

le-am uitat. Nu sînt capabilă de a face sinteza unei lucrări, mă pierd în amănunte, fără a sesiza esențialul" (răsp. nr. 192) ;

„Posibilitățile de selecție a necesarului și utilului sînt relativ reduse, cel puțin în sistemul actual de documentare. Nu posed încă o metodă de studiu perfect sistematică, rațională. Lucrez uneori fără criterii precise, oarecum la întîmplare" (răsp. nr. 164).

După cum rezultă din exemplele date, însușirea cunoștințelor se face uneori în mod mecanic, iar posibilitățile de selecționare a informației sînt încă necorespunzătoare[6].

În ceea ce privește întrebarea a doua, rezultatele obținute sînt cu mult sub așteptări. Abia 12,9% din cei 274 de respondenți se declară bine formați din punct de vedere intelectual, iar 85,68% afirmă că posedă o pregătire slabă sau mediocră. Fără îndoială că aceasta vorbește despre bogatele resurse intelectuale nevalorificate pe deplin.

Marea majoritate a subiecților nu au indicat criterii esențiale, precise și clare în autoaprecierea formației intelectuale. Și pe această treaptă a învățămîntului, sînt numeroase răspunsurile care proclamă drept criteriu suprem bagajul cunoștințelor acumulate.

Dacă la prima întrebare au fost arătate unele trăsături importante ale „omului cu o bună formație intelectuală", la cea de-a doua numai o parte dintre ei le-au raportat la propria lor persoană. Astfel, „capacitățile intelectuale" totalizează la prima întrebare 58 de răspunsuri, iar la a doua întrebare numai 6 ; „concepția științifică despre lume și viață" — 31, respectiv 2 ; „tehnicile de muncă intelectuală" — 25, respectiv 7 ; „sentimentele intelectuale" — 10, respectiv zero.

[6] Vezi : Iordan, Iorgu, *A fi sau a nu fi... tocilar*, în „Gazeta învățămîntului" nr. 1034, 20 martie 1970. Se referă la învățarea pe de rost de către elevi și studenți, inclusiv cei bunișori și buni. Memorarea formulărilor din manual sau din explicațiile profesorilor și reproducerea lor exactă nu face apel la judecată. La marea majoritate a studenților de astăzi, constată autorul, dominantă este „aceeași deprindere de a utiliza aproape exclusiv memoria la pregătirea examenelor". Această deprindere este „căpătată în primele clase elementare, continuată și dezvoltată apoi de-a lungul studiilor pînă la terminarea unei instituții de învățămînt superior (aș putea adăuga și după aceea).

Vina principală o poartă metoda de predare (...) și profesorii".

Întrebarea nr. 3: Avînd în vedere experienţa dobîndită de dv. în învăţămîntul superior, cum apreciaţi contribuţia şcolii generale şi a liceului la formaţia dv. intelectuală? — a întrunit 267 de răspunsuri (88,11%), din care 56 nemotivate (18,48%). N-au răspuns 11 subiecţi (3,63%), iar 24 de răspunsuri (7,92%) au fost anulate. Rezultatele obţinute se oglindesc în următoarele două tabele:

Tabelul nr. 26

Rangul	Poz.	Şcoala generală şi liceul şi-au adus contribuţia la:	Total răspunsuri	%
1	2	3	4	5
I	1	Pregătirea şi dezvoltarea intelectuală viitoare (41) şi pentru învăţămîntul superior (5)	46	15,18
II	2	Însuşirea unor cunoştinţe multilaterale, vaste, din toate domeniile	42	13,86
III	3	Însuşirea culturii generale	38	12,54
IV	4	Formaţia intelectuală, pentru că am avut profesori foarte bine pregătiţi şi buni pedagogi, cu experienţă, care au depus interes, pasiune (22); pregătirea intelectuală a elevilor depinde de pregătirea cadrelor didactice (9)	31	10,23
V	5	Educarea conduitei morale (11); a voinţei şi perseverenţei (3)	14	4,62
VI	6	Cultivarea aptitudinilor şi înclinaţiilor pentru un obiect	11	3,63
VII	7	Pregătirea pentru viaţă	10	3,30
VII	8	Orientarea profesională	10	3,30
VIII	9	Educarea capacităţii de a gîndi logic .	9	2,97
IX	10	Formarea deprinderilor şi tehnicilor de muncă intelectuală, de muncă independentă (4) şi a stilului de muncă specific cercetării ştiinţifice (2)	8	2,64
X	11	Pregătirea multilaterală, din toate punctele de vedere; dezvoltare multilaterală	7	2,31
XI	12	Cultivarea sentimentelor intelectuale .	5	1,63
XII	13	Formarea concepţiei ştiinţifice despre lume şi viaţă	2	0,66
XII	14	Educarea memoriei	2	0,66
XII	15	Însuşirea limbilor străine	2	0,66

Tabelul nr. 27

Rangul	Poz.	Şcoala generală şi liceul nu şi-au adus contribuţia la:	Total răsp.	%
1	2	3	4	5
I	1	Însuşirea unor cunoştinţe temeinice (12) sistematice (3); ea a pus accent pe cantitatea cunoştinţelor (4) etc.	22	7,26
II	2	Formarea intelectuală, datorită cadrelor didactice slab pregătite profesional şi pedagogic, fără cultură (9), blazate, comode (7); folosesc prea mult manualul la lecţii (2); distante faţă de elevi (2)	20	6,66
III	3	Educarea tehnicilor de muncă intelectuală; din cauza neajunsurilor în predarea cunoştinţelor, elevii sînt obligaţi să-şi formeze singuri deprinderi de muncă . .	12	3,96
IV	4	Însuşirea culturii generale	9	2,97
IV	5	Educarea capacităţii de a gîndi logic; se predă mecanic, buchea cărţii . . .	9	2,97
V	6	Trezirea interesului pentru studiu (3); manualele sînt greoaie, cu interpretări mecanice, înguste, dificile pentru elevi şi profesori (5)	8	2,64
VI	7	Înlăturarea rămînerilor în urmă din pregătirea elevilor care provin din centrele mici şi de la liceele serale	6	1,98
VII	8	Pregătirea pentru viaţă (3) şi îmbinarea teoriei cu practica (2)	5	1,65
VIII	9	Educaţia estetică	3	0,99
VIII	10	Însuşirea unor metode moderne de predare şi învăţare	3	0,99
IX	11	Formarea capacităţii de a avea puncte de vedere proprii	1	0,33

Au apreciat că *„şcoala generală şi liceul şi-au adus contribuţia la formaţia intelectuală"* 236 de subiecţi (77,88%) din cei 302 investigaţi, deci 87,32% din totalul respondenţilor. Din aceştia, 51 de studenţi nu şi-au motivat răspunsurile.

Răspunsurile pozitive se subdivizează în trei grade de apreciere:

— *contribuţie foarte mare* — 44 de subiecţi (14,52%);
— *contribuţie mare* — 126 de subiecţi (41,58%);
— *contribuţie satisfăcătoare* — 66 de subiecţi (21,78%).

Deci, peste 56% dintre cei investigați prețuiesc contribuția deosebită a școlii la formația lor intelectuală.

Răspunsul *„școala generală și liceul nu și-au adus contribuția la formația intelectuală"* a fost dat de 31 de subiecți (10,23%), iar din aceștia, cinci nu și le-au argumentat.

În comparație cu anul I, consemnăm o arie de răspunsuri mai restrînsă, cu 13 criterii, fapt explicabil dacă avem în vedere că au trecut mai mulți ani de la absolvirea școlii generale și a liceului de către subiecții în cauză. Din același motiv criteriile negative obțin mai puține adeziuni decît la anul I și sînt de o combativitate mai moderată.

Pe primul rang (vezi tabelul 26) se află criteriul *„școala a pus bazele pregătirii și dezvoltării intelectuale viitoare și pentru învățămîntul superior"*, căruia i se dă un sens imprecis. Subiecții susțin că în școală și-au însușit un mare volum de cunoștințe care le-au folosit în învățămîntul superior. Ei nu arată însă dacă pe parcursul școlarității li s-au format abilitățile de a selecționa și ierarhiza cunoștințele și nici modul în care au fost ele valorificate în diferitele etape ale studiilor universitare. Răspunsurile au un caracter general și sînt lipsite de argumente suficiente.

În ceea ce privește criteriul, potrivit căruia școala a contribuit la *„însușirea culturii generale"* (vezi tabelul 26, rangul al III-lea), cu unele excepții, subiecții nu au în vedere calitatea cunoștințelor și exercitarea capacităților intelectuale. Ei recunosc totuși faptul că cunoștințele de cultură generală asimilate în liceu au constituit o temelie solidă pentru studiile de specialitate din învățămîntul superior.

Supraîncărcarea programelor școlare și lipsa de timp, arată unii subiecți (2,97%), au avut ca urmare însușirea *„insuficientă a culturii generale"* (vezi tabelul 27, poz. 4). Or, se știe că fără o cultură generală profundă nu poate fi asimilată o temeinică cultură profesională.

„În liceu, din cauza programelor școlare împovărate cu cunoștințe și a rigidității lor, n-am putut să-mi formez o cultură generală în adevăratul sens al cuvîntului. La aceasta s-a adăugat și exigența exagerată și prost înțeleasă" (răsp. nr. 168).

După părerea unui grup de 31 de subiecți (10,23%) formația intelectuală s-a realizat în condiții bune, pentru că *„au avut profesori foarte bine pregătiți"* (vezi tabelul 26, rangul al IV-lea), care au depus multă stăruință și pasiune în activitate.

— „Școala generală și liceul rămîn pilonii esențiali ai formației intelectuale numai dacă dispun de profesori pregătiți. Aproape de fiecare dată pecetea acestora nu o schimbă nici o verigă superioară de învățămînt, decît sub raportul volumului și al puterii de sinteză" (răsp. nr. 165) ;

— „Marea majoritate a profesorilor din școala generală și din liceu au fost buni nu numai ca specialiști. Ei știau să se apropie de noi, să ne trezească interesul pentru obiectul predat, pentru cultură și artă în general. Un obiect de studiu, ori cît de «rece» ar fi el, poate fi făcut frumos, interesant, de un profesor care știe cum să-l «încălzească»" (răsp. nr. 159).

Răspunsurile evidențiază cu pregnanță contribuția adusă de profesorii cu o formație superioară, cu o gîndire clară și profundă.

Pe de altă parte, unii subiecți privesc în mod critic insuficienta contribuție a școlii la educația intelectuală, punînd-o pe seama *„cadrelor didactice nepregătite și fără cultură"* (vezi tabelul 27, rangul al doilea) :

— „Mai există la catedre profesori blazați și slab pregătiți" (răsp. nr. 148) ;

— „O preocupare mai serioasă a cadrelor didactice din liceu ar fi binevenită" (răsp. nr. 158) ;

— „Cadrele didactice sînt lipsite de exigență" (răsp. nr. 148).

Un număr de numai 18 subiecți au arătat contribuția sau lipsa de contribuție a școlii generale și a liceului la formarea *„capacității de a gîndi logic"* (vezi tabelul 26, poz. 9 și tabelul 27, poz. 5). Iată cîteva exemple semnificative în acest sens :

— „În liceu am învățat să gîndesc, să apreciez în mod critic o lucrare științifică, o operă literară, să pot filozofa pe marginea ei" (răsp. nr. 77) ;

— „Numărul mare de obiecte și volumul considerabil de cunoștințe fac ca predarea celor mai generale noțiuni să se rezume la o explicație empirică, mecanică. Din același motiv, nu este timp pentru o aprofundare și analiză dialectică a fenomenelor" (răsp. nr. 115) ;

— „Prea mult conformism în școala generală, prea multă dădăceală în liceu, ceea ce îngreuiază dezvoltarea gîndirii elevilor, îngustează privirea..." (răsp. nr. 266) ;

— „Predarea și ascultarea mecanică, fără a solicita judecata, mi-au creat multe lacune care cu greu vor putea fi recuperate. Dimpotrivă, unde mi s-a cerut contribuție proprie, m-am format mai complet" (răsp. nr. 166) ;

— „Orele se reduc la o înșiruire schematică de date seci" (răsp. nr. 222).

Contribuția școlii generale și a liceului la formarea *„tehnicilor de muncă intelectuală"* (vezi tabelul 26, poz. 10 și tabelul 27, poz. 3), ca de altfel și la *„cultivarea sentimentelor intelectuale"* (vezi tabelul 26, poz. 12) — poate fi apreciată, după cele cîteva adeziuni, ca fiind minimă, deși amîndouă sînt obiective însemnate ale activității școlare și ar trebui să se bucure de o mai mare atenție. Fără capacitatea de a studia metodic și pasionat nu se poate aspira la o educație intelectuală superioară[7].

Răspunsurile situate pe rangul al V-lea (vezi tabelul 27) sînt semnificative — prin pregnanța și calitatea lor — pentru nivelul pedagogic dobîndit de unii studenți.

„...*manualele școlare* n-au trezit interesul pentru studiu și n-au contribuit la pregătirea pentru viață, fiindcă erau și mai sînt concepute ca niște depozite de noțiuni științifice, fără exigență selecționate și lipsite de îndrumările necesare pentru însușirea lor" (răsp. nr. 287) ;

— „Manualele au un conținut prea vast, fără să sesizeze cele mai importante probleme" (răsp. nr. 148) ;

— „În perioada în care am urmat liceul (1960—1964) manualele la diferite materii, în special la biologie, socialism-economie, filozofie și istorie, prezentau interpretări înguste, mecanice, pe care, cu tot efortul, nici un profesor nu le-ar fi putut depăși" (răsp. nr. 154) ;

— „Manualele nu în rare cazuri fac mari necazuri elevilor și profesorilor. Ar trebui să fie mai sistematizate, prezentate mai atrăgător, mai ales pentru clasele mici. Apoi ar trebui ca manualele să fie elaborate de profesorii de liceu și nu de profesori universitari. Între autorii manualelor de la diferite discipline să existe o colaborare pentru corelarea cunoștințelor" (răsp. nr. 156).

Relevînd insuficienta lor *„pregătire pentru viață și practică"* (vezi tabelul 27, rangul al VII-lea) unii subiecți o atribuie situației că școala este uneori izolată de realitatea înconjurătoare în care absolventul urmează să se integreze în viitor. Ei sînt nemulțumiți de faptul că școala inițiază prea puțin pe elevi în cunoașterea vieții și a oamenilor, tutelarea elevilor merge foarte departe. Se simte nevoia unei legături mai vii și mai concrete cu viața.

În privința pregătirii practice, atît liceul cît și școala generală nu formează totdeauna deprinderi elementare, necesare oricărui om. Din acest motiv, absolvenții liceului care nu intră în învățămîntul superior nu sînt pregătiți pentru o calificare și încadrare rapidă în producție.*

La *întrebarea nr. 4 — După părerea dumneavoastră, cum ar trebui organizat procesul de învățămînt din școala generală și liceu în vederea unei mai bune dezvoltări intelectuale pentru continuarea studiilor și pentru viață?* — s-au primit 263 de răspunsuri (86,79%) de la cei 302 subiecți chestionați. Nu au răspuns 29 de subiecți (9,57%), iar 10 răspunsuri (3,30%) au fost anulate.

Din prelucrarea răspunsurilor date au rezultat 27 de ranguri și 36 de propuneri cu procentaje cuprinse între 23,43% (rangul I) și 0,33% (rangul al XXVII-lea) pe care le prezentăm în tabelul următor :

---

[7] Vezi : Milcu, Ștefan, *Tehnica învățării individuale*, în revista „Forum", nr. 7, 1970, pp. 20—21 : „Mai puțin sînt cunoscute metodele și tehnicile pe care elevii și studenții trebuie să le stăpînească și să le aplice, atît în procesul de învățare în clasă, cît mai ales în studiul individual. De fapt, tehnica învățării este un capitol al pedagogiei și ar trebui predat în școli și în universități, o dată cu materia de învățat și, dacă este necesar, în prelegeri și în lucrări practice adecvate.

Am fost surprins, în foarte numeroase cazuri, de-a lungul unei perioade însemnate de timp, de insuficienta pregătire în tehnica de învățare a studenților. Am cunoscut cazuri uimitoare de asimilare a materiei după modele foarte elementare de memorizare mecanică a datelor.

Este tot atît de surprinzător că numeroși studenți nu-și dau seama de importanța însușirii unei tehnici adecvate de învățare și de prezența ei continuă, din învățămîntul elementar pînă în cel universitar.

Sînt convins că numeroase dificultăți ce le au unii studenți în formarea unei culturi acceptabile, se datoresc ignorării tehnicii învățării".

* Constatările de mai sus puteau să pară prea drastice la data efectuării cercetărilor, dar ele au reflectat veridic realitatea școlară, fapt confirmat de documentele de partid din iulie 1971, în urma cărora s-a luat un ansamblu de măsuri de natură să înlăture gravele insuficiențe ale școlii în acest domeniu.

Tabelul nr. 28

Rangul	Poz.	Propuneri	Total răspunsuri	%
1	2	3	4	5
I	1	Să fie legată pregătirea teoretică de practică prin efectuarea mai multor experiențe, demonstrații, exerciții și mînuirea aparaturii moderne ; legarea cunoștințelor de viață și de contemporaneitate	71	23,43
II	2	Să se acorde o pondere mai mare predării unor obiecte : limba și literatura română (10) ; matematica (6) ; educația fizică (6) ; limbile străine (4) ; istoria (4) etc.	36	11,88
III	3	Îmbunătățirea activității cercurilor științifice pe obiecte, combaterea formalismului (25) ; olimpiadele să fie extinse și la alte discipline (3) ; inițierea în cercetarea științifică (4)	32	10,56
IV	4	Cadrele didactice să fie pregătite intelectual și în specialitate la un înalt nivel și să desfășoare o activitate creatoare . .	29	9,57
V	5	Preocupare educativă mai susținută (10) ; formarea personalității (2) ; a conduitei (3) ; a voinței (2) ; educarea atitudinii față de muncă (9)	26	8,58
VI	6	Organizarea actuală a învățămîntului este bună ; nu sînt necesare modificări .	25	8,25
VI	7	Elaborarea unor manuale și programe valoroase, axate pe problemele esențiale, cu o mai mare stabilitate, sistematice, informate la zi (19) ; cu un stil clar, logic și accesibil (4) ; ghid pentru profesori și elevi (1) ; valorificarea experienței altor țări (1)	25	8,25
VII	8	Dezvoltarea gîndirii logice (15), independente (5) și creatoare (4)	24	7,92
VIII	9	Extinderea claselor speciale după aptitudini (6) ; depistarea și cultivarea înclinațiilor, aptitudinilor și talentelor, insuflarea încrederii în propriile forțe (17) . .	23	7,59

Continuare tabelul 28

1	2	3	4	5
IX	10	Formarea deprinderilor, tehnicilor de muncă intelectuală : de muncă independentă (5) ; întocmirea de referate și compoziții (7) ; folosirea bibliografiilor și organizarea unor dezbateri (6) ; bibliografii în limbi străine (1) ; studiu ritmic, continuu (3)	22	7,26
X	11	Evitarea supraîncărcării elevilor prin reducerea volumului de cunoștințe, a numărului de obiecte și ore ; corelarea cunoștințelor de la diferite discipline în programe, manuale și lecții.	21	6,93
X	12	Cadrele didactice să depună mai multă pasiune în muncă, să nu dea dovadă de apatie și de comoditate (11) ; să manifeste mai multă grijă și interes față de elevi (10)	21	6,93
XI	13	Modernizarea metodelor de predare : combaterea stereotipiei și rutinei (1) ; a excesului de verbalism (1) ; introducerea metodelor moderne (7) ; a mijloacelor audio-vizuale (10) ; munca cu manualul în clasă (1)	20	6,60
XI	14	Pregătirea psihopedagogică a cadrelor didactice pentru cunoașterea și tratarea diferențiată a elevilor	20	6,60
XII	15	Introducerea unor discipline umaniste : etica, istoria artelor, istoria civilizației, estetica, istoria filozofiei	19	6,27
XIII	16	Studierea temeinică a tuturor obiectelor pentru însușirea culturii generale . . .	17	5,61
XIV	17	Activitatea extrașcolară să realizeze un conținut de mai bună calitate (5) și mai variat (11)	16	5,28
XV	18	Asigurarea unei culturi estetice superioare și cunoașterea artei moderne . . .	15	4,95
XV	19	Orientarea școlară și profesională judicioasă, căi mai variate și evitarea eșecurilor	15	4,95
XVI	20	Însușirea perfectă a 1—2 limbi străine (13) ; introducerea lor în clasele I—IV (1)	14	4,62
XVII	21	Educarea sentimentelor intelectuale : curiozitatea de a ști (7) ; interesul pentru nou și modern din știință și tehnică (6) .	13	4,29
XVIII	22	Realizarea educației intelectuale la un nivel superior încă din clasele I—IV (5) ; accent pe formarea capacităților intelectuale (7)	12	3,96

1	2	3	4	5
XVIII	23	Diversificarea studiilor prin organizarea unui număr mai mare de secții în liceu .	12	3,96
XIX	24	Extinderea liceelor de specialitate ca număr și profil	11	3,63
XX	25	Apropierea activității școlare de stilul universitar în ultimele clase de liceu (clasa a XII-a)	10	3,30
XXI	26	Îmbogățirea conținutului orelor educative	8	2,64
XXII	27	Cursurile numai dimineața (3) ; orariile să respecte normele de igienă a muncii intelectuale (4)	7	2,31
XXIII	28	Îmbunătățirea disciplinei (3) și frecvenței elevilor (2)	5	1,65
XXIV	29	Introducerea tehnicilor docimologice obiective și stimulative (2) ; combaterea învățării pentru notă (2)	4	1,32
XXV	30	Specializare în ultimele clase de liceu	3	0,99
XXV	31	Dezvoltarea multilaterală a elevilor . .	3	0,99
XXV	32	Folosirea corectă și expresivă a limbajului	3	0,99
XXV	33	Predarea pe obiecte în clasele I—IV .	3	0,99
XXVI	34	Sprijinirea școlilor rurale	2	0,66
XXVI	35	Intensificarea legăturii școlii cu familia	2	0,66
XXVII	36	Dezvoltarea imaginației	1	0,33

Majoritatea propunerilor făcute de studenții din ultimul an le întîlnim și la cei din primul an de studii. Există totuși cîteva care nu figurează în răspunsurile date de celelalte categorii de subiecți. Asupra acestora ne vom opri în mod deosebit.

„Îmbunătățirea activității cercurilor științifice pe obiecte“ (vezi tabelul 28, rangul al III-lea) este concepută și solicitată atît pe linia conținutului, cît și a formelor și metodelor folosite. Cu alte cuvinte, studenții cer învățare prin descoperire și învățare prin cooperare. Ei propun eliminarea formalismului din activitatea cercurilor și extinderea olimpiadelor școlare la majoritatea obiectelor.

Unii studenți ai ultimului an propun ca *„manualele și programele să fie mai bine elaborate“* (vezi tabelul 28, rangul al VI-lea, poz. 7), să nu se rezume la simpla prezentare a rezultatelor științifice, ci să stimuleze activitatea de căutare și de prelucrare a faptelor, pentru ca prin efort propriu să se ajungă la concluzii și generalizări. Informațiile să ofere multiple posibilități de aplicare și să țină seama nu numai de progresele și de structura logică a științei, ci și de legile învățării.

Subiecții au ajuns la concluzia că *„extinderea claselor speciale după aptitudini“* (vezi tabelul 28, poz. 9) asigură cel mai favorabil cadru pentru dezvoltarea intelectuală și afirmarea optimă a elevilor dotați. În clasele obișnuite, datorită nivelului de pregătire diferit, nu se poate realiza o diferențiere reală și eficientă a învățămîntului.

Se propune *„evitarea supraîncărcării elevilor“* (vezi tabelul 28, poz. 11), pentru a înlesni accentuarea funcției formative a învățămîntului prin reducerea numărului de obiecte și ore, prin eliminarea cunoștințelor fără importanță și, totodată, prin selecționarea și sistematizarea acelor informații care oferă elevilor o viziune cuprinzătoare asupra domeniului științei respective. Reducerea volumului de cunoștințe poate fi compensată prin valoarea și aprofundarea lor. Studenții opinează pentru introducerea unor *discipline de sinteză* care să evite repetarea acelorași teze și cunoștințe la mai multe obiecte.

„Apropierea activității școlare de stilul universitar, în ultimele clase de liceu“ (rangul al XX-lea) este cerută cu argumente convingătoare[8] :

— „Să se renunțe la predarea «școlărească» și să se introducă metode cu randament superior, ca întocmirea referatelor, a fișelor —, cu accent pe formarea deprinderilor de studiu individual“ (răsp. nr. 157) ;

[8] Această problemă este tot mai mult studiată în ultimul timp și urmărește ca elevii să dobîndească postșcolar capacitatea de a studia independent cunoștințele implicate de dezvoltarea științei și tehnicii contemporane, precum și de mobilitatea socială. Pe această temă există lucrări și cercetări interesante : C. N a r l y *Pedagogia*, 1938, p. 334 ; V. B u n e s c u și S. P o p e s c u, *Seminarul — formă necesară de organizare a studierii economiei politice și socialismului științific în școala medie de cultură generală*, în „Revista de pedagogie, nr. 7, 1962 ; în R. D. Germană, A. M a i e r a experimentat un „model de proces instructiv“ constituit din lecții-prelegeri pe mai multe clase, seminarii și exerciții pe grupe, iar în Uniunea Sovietică s-au introdus, cu caracter experimental, seminariile cu referate și colocviile.

— „În clasa a XII-a ar trebui să fie organizată o perioadă de acomodare pentru învățămîntul superior, ținîndu-se lecții-prelegeri de două ore și seminarii" (răsp. nr. 7) ;

— „Elevilor trebuie să li se dezvolte mai mult rațiunea prin lecții care să necesite participarea la activități asemănătoare referatelor din seminariile studențești. Există multe modalități pentru a le forma capacitatea de a avea puncte de vedere proprii. De exemplu, citirea de către toți elevii a unei lucrări, urmată de discuții. Elevii au tendința să considere orice lucrare tipărită perfectă și necriticabilă" (răsp. nr. 150).

Propunerile privind *„extinderea liceelor de specialitate ca număr și profil"* (vezi tabelul 28, rangul al XIX-lea) și *„specializarea în ultimele clase de liceu"* (ibid., poz. 30) încearcă să ofere soluții problemei folosirii bacalaureaților care nu intră în învățămîntul superior. Creșterea numărului liceelor de specialitate și diversificarea lor vor da posibilitatea absolvenților școlii generale să aleagă din mai multe variante pe cea mai potrivită intereselor și aptitudinilor de care dispun și apoi să se îndrepte cu șanse sporite de succes spre învățămîntul postliceal sau spre activități productive.

Sugestiile studenților constituie o mărturie a potențialului inovator pe care tineretul îl deține și arată că educații devin tot mai exigenți față de ei înșiși și de cei care îi educă.

C. CUM CONCEP EDUCAȚIA INTELECTUALĂ CEI CE O REALIZEAZĂ — PROFESORII

P. Popescu

Prin întrebările adresate exclusiv profesorilor am urmărit să obținem, pe lîngă informațiile implicate de fiecare întrebare, și unele relații care ar putea veni în sprijinul răspunsului dat la prima întrebare, pentru a ne forma o imagine cît mai fidelă și completă a accepțiunii date de ei educației intelectuale.

Nu toate întrebările au fost onorate cu *răspunsuri*. Uneori *nu s-a răspuns* — lăsîndu-se loc liber în dreptul întrebării, punîndu-se semnul întrebării sau trăgîndu-se o liniuță ; alteori s-au dat răspunsuri care abundau în tautologii, erau în afară de temă sau care nu exprimau nici un punct de vedere la problema pusă de întrebare. Asemenea răspunsuri au fost *anulate*.

Întrebarea 1 : Ce înțelegeți dumneavoastră printr-un om bine format din punct de vedere intelectual ?

Răspunsurile subiecților la această întrebare au fost denumite „determinări", deoarece ele conțin notele caracteristice noțiunii de *om bine format din punct de vedere intelectual.*

Iată cîteva din răspunsurile profesorilor la această întrebare :

— „Un om care cunoaște problemele dezvoltării societății și foarte bine problemele legate de specialitatea sa" (răsp. nr. 2) ;

— „Un om bine format din punct de vedere intelectual este acela care are o largă viziune în domeniul specialității respective, reușește să vadă esența din dezvoltarea faptelor și fenomenelor specialității, căutînd să afle permanent cauza care precede anumite efecte. Afirmațiile pe care le dă sînt rezultatele unui proces întreg de prelucrare și de selecționare a materialului faptic pe care îl are la îndemînă. De asemenea, capacitatea de a rezolva toate situațiile și problemele pe care le ridică viața în mod cît mai corect, corespunzător nivelului dezvoltării societății în epoca actuală" (răsp. nr. 22) ;

— „Un om bine format intelectual este pregătit și înarmat cu vaste cunoștințe din mai multe domenii de activitate. Studiul individual, lectura cărților de specialitate îl formează din punct de vedere intelectual, cunoștințele dobîndite fiind apoi aplicate în mod creator în cadrul lecțiilor" (răsp. nr. 131) ;

— „Un om bine format din punct de vedere intelectual cred că implică în primul rînd o gîndire logică bine constituită, capacitatea de a opera just și eficient cu cele mai diferite noțiuni, capacitatea de abstractizare (pornind de la concret) și de concretizare (pornind de la abstract), o gîndire mobilă, fluidă, flexibilă, capabilă de a crea noi valori. Un om bine format din punct de vedere intelectual trebuie, în afară de cele de mai sus, să fie receptiv la nou și la valoros, să perceapă, să prețuiască, să creeze frumosul, să slujească o cauză înaltă" (răsp. nr. 135) ;

— „Un om bine format intelectual trebuie să fie multilateral pregătit, să dovedească mobilitate în alegerea cunoștințelor, să știe să aleagă rapid soluția cea mai bună a unei probleme, să sesizeze imediat esența fenomenului, miezul problemei, să nu facă paradă de cunoștințele pe care le predă, să fie gata oricînd de a transmite și altora din ele" (răsp. nr. 194).

Ultimele două răspunsuri, și mai ales penultimul, se apropie cel mai mult *de sensul întrebării noastre*.

În urma analizei răspunsurilor primite, am reținut caracteristicile sau trăsăturile specifice și nespecifice noțiunii de care ne ocupăm, alcătuind tabelul următor :

Tabelul nr. 29

Rangul	Poz.	Determinări	Total răspunsuri	%
1	2	3	4	5
I	1	Om cu cunoştinţe generale, cu vaste cunoştinţe, cu bagaj de cunoştinţe din toate domeniile, cu orizont de cunoştinţe	130	42,34
II	2	Om cu cunoştinţe de specialitate ; bun specialist ; bine pregătit profesional . .	111	36,15
III	3	Îşi îmbogăţeşte continuu pregătirea ; studiază mereu ; la curent cu tot ce e nou	91	29,64
IV	4	Om cu cultură generală, multilaterală, amplă ; om cult	78	25,40
V	5	Om pregătit multilateral, multilateral dezvoltat ; pregătit în toate domeniile .	57	18,56
VI	6	Om care cunoaşte problemele despre societate şi contribuie la rezolvarea lor (economice, politice, ştiinţifice, tehnice) .	36	11,71
VI	7	Om care se descurcă în orice împrejurare, în orice domeniu ; face faţă la orice	36	11,71
VII	8	Om care răspunde la orice întrebare ; poate întreţine orice discuţie	35	11,40
VIII	9	Om care are o comportare civilizată, politicoasă, elegantă ; maniere fine . .	29	9,44
IX	10	Integru din punct de vedere moral ; conştiinţă morală ; principialitate, demnitate, modestie etc.	24	7,81
X	11	Aplică în practică cunoştinţele ; îmbină teoria cu practica	23	7,49
XI	12	Are calităţi ale gîndirii (rapiditate, flexibilitate, profunzime)	14	4,56
XII	13	Cunoscător al unei limbi străine . .	13	4,23
XIII	14	Capabil să facă educaţie, să se facă înţeles de elevi	11	3,58
XIII	15	Om cu gust estetic ; iubitor de frumos, are sensibilitate la frumos	11	3,58
XIII	16	Om cu cultură muzicală şi artistică ; se descurcă în problemele de cultură şi artă	11	3,58
XIV	17	Posedă operaţii ale gîndirii (comparaţie, abstractizare, concretizare, generalizare, analiză)	10	3,25
XV	18	Are ţinută profesională şi etică . . .	8	2,60
XV	19	Are gîndire logică, judecată	8	2,60
XV	20	Este receptiv la noul din orice domeniu, la problemele vieţii	8	2,60

Continuare tabelul 29

1	2	3	4	5
XV	21	Om care slujeşte o cauză înaltă : slujitor al patriei	8	2,60
XVI	22	Are pregătire ideologică-politică . . .	7	2,28
XVI	23	Să fie la nivelul cerinţelor contemporane	7	2,28
XVI	24	Să posede arta de a povesti ; să aibă capacitatea de a se exprima în scris şi oral şi să aibă deprinderi corespunzătoare	7	2,28
XVI	25	Are o concepţie ştiinţifică despre natură şi societate	7	2,28
XVII	26	Om instruit şi educat în spirit comunist	6	1,95
XVIII	27	Om cu pregătire superioară	4	1,30
XVIII	28	Are posibilitatea de a folosi creator informaţia	4	1,30
XIX	29	Organizează experienţe în scopuri formative	3	0,97
XIX	30	Manifestă dorinţa de autoperfecţionare, de autodepăşire	3	0,97
XIX	31	Are dorinţă de afirmare, de impunere a punctului de vedere	3	0,97
XIX	32	Om cu facultăţi intelectuale egal dezvoltate	3	0,97
XX	33	Are calităţi ale memoriei	2	0,65
XX	34	Este capabil să discearnă adevărul, dreptatea	2	0,65
XX	35	Are deprinderi şi priceperi intelectuale cu care operează în formarea personalităţii sale	2	0,65
XX	36	Om care beneficiază de inteligenţă . .	2	0,65
XX	37	Cercetător în domeniul său de specialitate	2	0,65
XX	38	Are pasiune intelectuală (oricare ar fi ea)	2	0,65
XX	39	Om care practică un sport	2	0,65
XX	40	Om cu bun gust	2	0,65
XX	41	Are formaţie umanistă, pregătire umanistă	2	0,65
XXI	42	Un om bine format din punct de vedere intelectual constituie doar un deziderat	1	0,32

1	2	3	4	5
XXI	43	Are calităţi ale imaginaţiei	1	0,32
XXI	44	Are curiozitate intelectuală	1	0,32
XXI	45	Om care se caracterizează prin felul de a fi, în funcţie de cunoştinţele sale	1	0,32
XXI	46	Om cu aptitudini, cu înclinaţii necesare dezvoltării intelectuale	1	0,32
XXI	47	Are capacitate de înţelegere şi trăire sufletească	1	0,32
XXI	48	Are vocabular bogat	1	0,32
XXI	49	Are sistem de muncă independentă	1	0,32
XXI	50	Îţi impune respect	1	0,32
XXI	51	Are simţul umorului	1	0,32

Din totalul de 307 subiecţi au răspuns 302 (98,37%), n-au răspuns trei (0,97%), au dat răspunsuri nule doi profesori (0,65%).

O privire sumară asupra răspunsurilor înscrise în tabel ne oferă imaginea unui amplu şi variat *conglomerat de note*, prin care se încearcă definirea noţiunii de om bine format din punct de vedere intelectual. Observăm însă că aceste determinări (cum le-am denumit noi) conturează mai degrabă noţiunea de om dezvoltat multilateral. Considerăm că dacă am fi întrebat „Ce înţelegeţi dv. printr-un om dezvoltat multilateral ?“, am fi obţinut un tablou similar de răspunsuri. Desigur că nu există graniţe nete între componentele personalităţii. O bună formaţie intelectuală este suportul calităţilor morale, al gustului estetic, al actelor voluntare, al viitoarei profesiuni. Intelectul, spiritul, o dată cultivate, intervin, aşa cum se sublinia la începutul lucrării noastre, în sferele afectivităţii şi ale voinţei, intelectualizînd sentimentele şi orientînd conduita noastră spre acte de înaltă valoare socială şi umană.

În multitudinea de răspunsuri obţinute se găsesc şi note specifice noţiunii supuse analizei. Acestea obţin adeziuni variind din punct de vedere numeric între 130 şi 1. Care ar fi însă, potrivit numărului maxim de răspunsuri, concepţia profesorilor cu privire la *caracteristicile esenţiale* ale noţiunii de *om bine format din punct de vedere intelectual ?* Acestea se află pe *locurile I (Cunoştinţe generale ;* vaste cunoştinţe ; bagaj de cunoştinţe din toate domeniile ; larg orizont de cunoştinţe

— 130 de răspunsuri, reprezentînd 42,34%), *IV (Cultură generală,* cultură multilaterală, amplă ; om cult — 78 de răspunsuri, reprezentînd 25,40%) şi *V (Om pregătit multilateral,* om pregătit în toate domeniile — 57 de răspunsuri, reprezentînd 18,56%).

La această categorie de subiecţi, *cunoştinţele de specialitate* ocupă *locul II* (111 răspunsuri, reprezentînd 36,15%) în determinarea noţiunii. Explicaţia o găsim în cîştigul de cunoştinţe înregistrat de profesori în timpul studiilor de specialitate.

Cert este, de altfel, aşa cum s-a observat şi în răspunsurile celorlalte categorii de subiecţi, că trăsătura specifică, esenţială a noţiunii de „om bine format din punct de vedere intelectual“ o constituie *cunoştinţele*.

Alte note, proprii noţiunii de care ne ocupăm, ar trebui să stea alături de „cunoştinţe“, dat fiind că ele sînt fie instrumente prin care se însuşeşte informaţia, fie ***capacităţi*** şi ***calităţi*** *spirituale sau morale,* care se formează concomitent cu asimilarea culturii.

Aceste caracteristici obţin puţine adeziuni din partea profesorilor, între 23 şi 1. Ele sînt următoarele, în ordinea descrescîndă a numărului de răspunsuri : îmbinarea teoriei cu practica, posedarea unor calităţi şi operaţii ale gîndirii, pregătire ideologică-politică, concepţie ştiinţifică despre lume şi societate, posibilitatea de a folosi creator informaţia, memorie bine dezvoltată, pasiune intelectuală, calităţi ale imaginaţiei, sistem de muncă independentă ş.a. (vezi tabelul 29).

Numărul redus de răspunsuri acordat acestor componente importante ale noţiunii de „om bine format din punct de vedere intelectual“, ca şi absenţa unor trăsături esenţiale ca : stil de muncă intelectuală, capacitate de sinteză, priceperea de a formula concluzii şi de a emite idei, abilităţi corespunzătoare unei activităţi de documentare şi cercetare (alcătuirea de fişe, conspecte, rezumate, planuri pentru dezvoltarea unor subiecte sau teme, sentimente intelectuale ş.a.) vădesc redusa informare a personalului didactic chestionat asupra locului şi rolului educaţiei intelectuale în procesul dezvoltării integrale a generaţiei tinere.

O notă întîlnită la toate categoriile de subiecţi şi care ocupă un loc de seamă în ierarhia determinărilor se referă la *capacitatea individului „de a se descurca în orice împrejurare, în*

orice domeniu, de a face față la orice" (vezi tabelul 29, rangul VI, poz. 7 ; 36 de adeziuni, reprezentînd 11,71%). Aici întrezărim o mentalitate pragmatică, un mod îngust de a defini inteligența practică, precum tot îngustă și neesențială poate fi considerată *o altă determinare*, care se bucură de aceeași atenție din partea celorlalți subiecți : *„comportare civilizată, politicoasă, elegantă, maniere fine*" (ibid., rangul VIII, poz. 9 ; 29 de răspunsuri, reprezentînd 9,44%).

Ne vom mai opri încă asupra unei *determinări*. Menționată mai frecvent de către celelalte categorii de subiecți, ea *sugerează* ideea că *noțiunea* de „om bine format din punct de vedere intelectual" *este sinonimă cu noțiunea de* „intelectual cu studii superioare". Acești profesori consideră că „omul cu pregătire superioară", pregătire realizată în special prin „cursuri cu frecvență" (ibid., rangul al XVIII-lea, poz. 27 ; 4 răspunsuri, respectiv 1,30%) poate întruni calitățile unei formații intelectuale depline. Nimeni nu contestă plusul cîștigat pe planul dezvoltării intelectuale prin intermediul învățămîntului superior. Acest principiu însă nu trebuie să diminueze valoarea educației intelectuale școlare și liceale.

Răspunsurile profesorilor la prima întrebare se bazează, desigur, pe cultura lor psihologică, pedagogică și metodică dobîndită în timpul studiilor de specialitate, ca și pe experiența lor la catedră. Aceste răspunsuri nu diferă însă prea mult de cele primite de la elevii din clasa a XII-a și studenții de anul I, care n-au pregătire pedagogică și metodică. Argumentele acestei stări de lucruri nu sînt greu de găsit. În învățămîntul superior pedagogic, preocupările privind teoria învățării nu formează totdeauna obiectul unui capitol special în cursul de pedagogie generală și cu atît mai puțin în metodicile de specialitate (avînd în vedere faptul că fiecare obiect de învățămînt contribuie într-un mod specific la dezvoltarea intelectuală generală a elevilor). La cursul de pedagogie se studiază în prezent educația intelectuală. Considerăm însă că informațiile date sînt prea generale și insuficiente pentru organizarea științifică a procesului de educație intelectuală a elevilor. Este necesar să se trateze mai amplu această latură a educației multilaterale și să se introducă seminarii de pedagogie practică, diferențiate pe grade și tipuri de școli. Numai așa viitorul profesor va ști nu numai ce este educația intelectuală, morală sau estetică, ci și cum se poate înfăptui.

O altă explicație constă în faptul că în timpul practicii pedagogice a studenților, rar se organizează și se stăruie asupra analizei, experienței pedagogice din punct de vedere al contribuției ei la dezvoltarea intelectuală a elevilor. Reflecția pedagogică este fundamentul inovației și măiestriei didactico-educative. Pentru a ști să vezi idei în fapte este nevoie de exercițiu, de antrenament. O bună informație pedagogică și psihologică este, desigur, un instrument în cunoașterea și interpretarea realităților educaționale, dar acest instrument trebuie format.

Presupunînd că amploarea și varietatea răspunsurilor la această întrebare își au originea în dorința profesorilor de a contura larg noțiunea, nu este explicabilă însă, din punct de vedere științific și logic, prezentarea lor fără criterii distincte de ierarhizare și fără referire la obiectivele educației intelectuale.

Întrebarea nr. 2 : Care sînt criteriile după care apreciați dumneavoastră dezvoltarea intelectuală a elevilor ? Aceasta este o întrebare adresată numai profesorilor. Ea îi obligă să se refere la o anumită latură a educației multilaterale, integrale a elevilor.

Transcriem mai jos cîteva din răspunsurile date de profesori la această întrebare :

„Eu consider înțelegerea fenomenului istoric drept criteriul de bază al aprecierii elevilor" (răsp. nr. 8) ;

„Dezvoltarea intelectuală a elevilor se poate aprecia după felul cum răspund la fiecare oră, obiect, după interesul pe care îl manifestă pentru anumite obiecte, fenomene, după felul cum participă la anumite activități școlare și în afară de școală" (răsp. nr. 68) ;

„Criteriile după care apreciez dezvoltarea intelectuală a elevilor mei : cumulul informativ propriu-zis ; felul cum reușesc ei să redea aceste cunoștințe ; ce anume îi preocupă mai mult ; cum receptează noutățile în legătură cu domeniul (obiectul) respectiv ; fondul aperceptiv de care dispun" (răsp. nr. 88) ;

„Pentru că predau geografia, pe lîngă cunoștințele de specialitate «la zi», pretind (în special) elevilor clasei la care sînt dirigintă să se informeze permanent din toate domeniile : artă, literatură, știință și tehnică, le îndrumez în așa fel pașii încît ei înșiși să ajungă la concluzia că nu este de ajuns să cunoști manualul pe de rost, că este necesar să citești mult, să fii prezent acolo unde noul abia se întrezărește, în așa fel încît să poți rezolva cu ușurință unele situații" (răsp. nr. 156) ;

„...după felul cum construiește propozițiile, fiind vorba de judecată și raționamente : după distribuția atenției ; după puterea de ab-

stractizare şi generalizare, după felul de a extrage esenţialul din probleme, după felul cum studiază (studiul individual)" (răsp. nr. 193);

„In esenţă, apreciez dezvoltarea intelectuală a elevilor după: receptivitate; bagajul de cunoştinţe; capacitatea de a lega cunoştinţele noi de cele vechi; independenţa gîndirii, originalitatea ei; folosirea cunoştinţelor în practică (răsp. nr. 135);

„Apreciez dezvoltarea intelectuală a elevilor după modul cum înţeleg fenomenele pe care le explic, după modul original de a-şi aduce contribuţia la lecţiile noi, la cercurile ştiinţifice din şcoală, exemplele noi din viaţa practică pe care le aduc în explicarea unor fenomene." (răsp. nr. 256).

În urma prelucrării răspunsurilor la această întrebare, au rezultat 29 de criterii, grupate în 16 ranguri, consemnate în tabelul de mai jos:

Tabelul nr. 30

Rangul	Poz.	Criterii	Total răspunsuri	%
1	2	3	4	5
I	1	Volum de cunoştinţe; bagaj de cunoştinţe	82	26,71
I	2	Formularea răspunsurilor; exprimare clară, corectă, elegantă	82	26,71
II	3	Gîndire logică, capacitate de a judeca, discernămînt	66	21,49
III	4	Curiozitate; dorinţa de cunoaştere; receptivitate la nou; interes	45	14,65
III	5	Operaţii ale gîndirii (generalizare, abstractizare, sinteză, analiză)	45	14,65
IV	6	Însuşirea corectă a noţiunilor noi; înţelegerea fenomenelor	44	14,33
V	7	Aplicarea în practică a cunoştinţelor	40	13,02
VI	8	Calităţi ale gîndirii (precizie, mobilitate, rapiditate)	38	12,37
VII	9	Gîndire creatoare, independentă, originală; găsirea unor soluţii noi	35	11,40
VII	10	Comportarea elevului	35	11,40
VIII	11	Capacitate de interpretare cauzală a fenomenelor	27	8,79
IX	12	Stabilirea corelaţiilor între cunoştinţe	24	7,81
IX	13	Pregătirea sistematică a lecţiilor; conştiinciozitate; deprinderi de muncă intelectuală	24	7,81
X	14	Vocabular bogat	23	7,49
X	15	Se informează în afara manualului	23	7,49

Continuare tabelul 30

1	2	3	4	5
XI	16	Putere de memorare	21	6,84
XI	17	Participare la cercuri; la activităţi extraşcolare	21	6,84
XII	18	Participare la discuţii	10	3,25
XII	19	Notele obţinute, rezultatele, succesele	10	3,25
XIII	20	Dacă a asimilat noţiunile prevăzute pentru clasa respectivă	7	2,28
XIII	21	Gust estetic, sensibilitate	7	2,28
XIII	22	Îşi pune probleme în legătură cu cele însuşite	7	2,28
XIV	23	Predispoziţii, aptitudini	6	1,95
XV	24	Corespondenţă între dezvoltarea psihică şi clasa în care e elevul	2	0,65
XV	25	Imaginaţia	2	0,65
XVI	26	Preocupare pentru autoinstruire	1	0,32
XVI	27	Lucrările scrise, tezele	1	0,32
XVI	28	Atitudine faţă de muncă	1	0,32
XVI	29	Mediul din care provine elevul	1	0,32

Din totalul de 307 subiecţi au răspuns 283 (92,18%), n-au răspuns trei (0,97%) şi au dat răspunsuri nule 21 (6,84%).

Răspunsurile sînt, în general, *mai circumscrise* întrebării. Puţine criterii sînt inadecvate („comportarea elevului" — 35 de răspunsuri, reprezentînd 11,40% şi „mediul din care provine elevul" — un răspuns, reprezentînd 0,32%).

Pe primul loc, cu cel mai mare număr de adeziuni, se află tot *„volumul de cunoştinţe,* bagajul de cunoştinţe al elevului" (82 de răspunsuri, reprezentînd 26,71%). Dacă adăugăm la acest criteriu şi altele care se apropie ca sens (de exemplu: „vocabular bogat", „se informează în afara manualului" — ambele pe locul X, cu cîte 23 de răspunsuri fiecare), observăm că în concepţia profesorilor, indiciul principal al unei bune dezvoltări intelectuale a elevilor rămîne tot multitudinea cunoştinţelor. De altfel, concluziile trase pe marginea răspunsurilor primite la prima întrebare vin să întărească observaţia noastră privind modul în care este înţeleasă noţiunea de „om bine format din punct de vedere intelectual".

Surprinzător pentru epoca în care trăim nu este faptul că profesorii diagnostichează nivelul dezvoltării intelectuale a ele-

vilor după criteriul cunoştinţelor asimilate, ci faptul că trăsăturile şi capacităţile operaţionale intelectuale, care ar trebui să se formeze o dată cu dobîndirea noţiunilor, nu se află tot pe primul loc.

Analizînd tabelul de criterii, constatăm că unele calităţi şi operaţii intelectuale de prim ordin obţin răspunsuri care variază între 66 de adeziuni şi o adeziune. Le enumerăm, trecînd în dreptul fiecăruia rangul, numărul curent şi numărul răspunsurilor primite :

	Rang	Nr. crt.	Răsp.
— gîndire logică : discernămînt	II	3	66
— operaţii ale gîndirii	III	5	45
— calităţi ale gîndirii	VI	8	38
— stabilirea corelaţiilor între cunoştinţe	IX	12	24
— putere de memorare	XI	16	21
— imaginaţia	XV	25	2
— preocupare pentru autoinstruire . .	XVI	26	1

Numărul variat de răspunsuri acordate acestor criterii demonstrează că ele nu sînt *prezente în permanenţă* în maniera de lucru a personalului didactic chestionat şi că nu devin în orice moment criterii operante, menite să furnizeze informaţii preţioase privind dialectica dezvoltării intelectuale a elevilor. Este regretabil că „preocuparea pentru autoinstruire" obţine 1 vot. Se pare că acest principiu didactic este mai puţin prezent în sistemul de muncă al profesorilor.

Deprinderile de autoinstruire se formează prin exerciţii îndelungate. În acest proces intervin şi factorii volitivi şi afectivi. Masa mare a elevilor trebuie condusă atît în direcţia formării voinţei, cît şi a dobîndirii priceperilor de autoinstruire.

Din suita de criterii *lipsesc aproape cu desăvîrşire* acelea care privesc deprinderile şi abilităţile de activitate intelectuală independentă, care se formează tocmai în procesul asimilării

individuale a ştiinţei şi culturii, cum ar fi : priceperea de a lua notiţe şi de a alcătui scheme, de a dezvolta ordonat un subiect sau o temă, stilul de muncă intelectuală etc.

Experienţa noastră ne arată că asemenea criterii nu sînt totdeauna prezente nici în *examinarea şi notarea curentă* a elevilor, nici în actul zilnic de instruire şi educare ; această ignorare îşi poate avea sursa atît în lipsa de timp a unor profesori, cît şi în modul de organizare şi desfăşurare a procesului de pregătire psihologică, pedagogică şi metodică a viitoarelor cadre didactice. Studenţii practicanţi cunosc sporadic aceste aspecte ale muncii de învăţare a elevilor ; de aceea, cînd ajung profesori, ei nu au în vedere nici diagnosticarea şi nici formarea abilităţilor de muncă intelectuală independentă. De altfel, aceste abilităţi stau la temelia randamentului în autodidaxie.

Unele criterii în notarea elevilor, cum ar fi „comportarea elevului" — 35 de răspunsuri, „mediul din care provine elevul" — 1 răspuns ş.a., orientează pe profesori cînd apreciază randamentul şcolar. Mediul familial influenţează dezvoltarea intelectuală a elevilor, determinînd în unele cazuri diferenţieri sensibile între ei. Unii elevi ating trepte înalte în dezvoltarea lor intelectuală şi datorită unui sistem de muncă bine organizat şi îndrumat de familie. Criteriul „comportarea elevului" maschează însă, în multe cazuri, o slabă dezvoltare intelectuală, precum, în altele, dezvăluie voinţă puternică, îndrăzneală şi creativitate în gîndire. În practica şcolară însă, profesorii îi preferă pe „cuminţi" celor „îndrăzneţi", celor „neliniştiţi", celor care întreabă şi cer răspunsuri. „Conduita elevilor" nu poate fi însă reţinută în tabelul criteriilor de apreciere a dezvoltării intelectuale a elevilor. Purtarea lor se notează separat. Dintr-o prejudecată destul de înrădăcinată, unii profesori apreciază însă pregătirea generală a elevilor şi după felul în care aceştia se comportă în timpul lecţiilor. Această prejudecată ocupă rangul VII în clasificarea criteriilor enumerate de profesori.

Întrebarea nr. 3 : Ce obiective ale educaţiei intelectuale se pot realiza cu precădere prin obiectul pe care îl predaţi ?

La această întrebare, profesorii chestionaţi au făcut unele precizări interesante, referindu-se la obiective variate. Iată cîteva exemple :

„Prin predarea istoriei se contribuie la dezvoltarea educaţiei comuniste, se dezvoltă spiritul de patriotism, de admiraţie şi respect faţă de trecutul glorios ; se contribuie la o educaţie estetică şi la dezvoltarea capacităţii de generalizare, de sintetizare a noţiunilor" (răsp. nr. 9) ;

„Voinţă, perseverenţă, dragostea de patrie, partid şi popor, preţuirea folclorului, cultivarea interesului pentru perfecţionarea limbii române" (răsp. nr. 57) ;

„Prin predarea limbilor străine se poate realiza lărgirea orizontului lor intelectual, cultural" (răsp. nr. 123) ;

„Formarea şi dezvoltarea concepţiei materialist-dialectice despre lume şi viaţă. Dezvoltarea gîndirii şi memoriei prin explicarea legilor naturii' (răsp. nr. 131) ;

„Prin obiectul predat consider că pot dezvolta ca obiective ale educaţiei intelectuale : judecata ; formarea deprinderilor de a rezolva cu uşurinţă exerciţii şi probleme ; gîndirea elevilor ; atenţia de durată în scopul înţelegerii juste a noţiunilor predate ; dezvoltarea rapidităţii în gîndire ; dezvoltarea memoriei" (răsp. nr. 183) ;

„Obiective realizate în cadrul obiectului predat : dezvoltarea gîndirii, a memoriei ; legarea teoriei de practică ; principiul accesibilităţii ; dezvoltarea iniţiativei de cunoaştere şi de cercetare" (răsp. nr. 257).

Tabelul nr. 31 oferă totalitatea răspunsurilor prezentate de subiecţii investigaţi şi cuprinde, spre deosebire de cele anterioare, numărul şi rangul răspunsurilor date de profesorii de diferite specialităţi unui obiectiv sau altul.

Din răspunsurile primite au fost desprinse 51 de obiective, ierarhizate în 23 de ranguri. Au răspuns 284 de subiecţi (92,50%), n-au răspuns 15 (4,88%), au dat răspunsuri nule 8 subiecţi (2,60%).

După cum se poate uşor constata, acest tabel prezintă un evantai de obiective deosebit de variate.

Varietatea acestor obiective, unele cu sfere care depăşesc zona educaţiei intelectuale, trebuie pusă în legătură cu răspunsurile profesorilor la prima întrebare. Acolo au fost înregistrate 51 de caracteristici ale noţiunii de „om bine format

Tabelul nr. 31

Rang	Nr. crt.	Obiective	Româna	Matematica	Istoria	Chimia	Fizica	Franceza	Geografia	Biologia	Învăţători	Total răsp.	%
			Răsp./R*)	Răsp./R	Răsp./R	Răsp./R	Răsp./R	Răsp./R	Răsp./R	Răsp./R	Răsp./R		
I	1	Gîndirea logică ; judecata	10/VI	58/I	7/III	14/II	8/I	2/IV	11/II	6/I	4/V	120	39,08
II	2	Educaţia în spiritul patriotismului şi internaţionalismului.	24/III	5/X	13/I	4/V	2/V	2/IV	14/I	1/V	—	65	21,14
III	3	Formarea concepţiei ştiinţifice despre lume ; educaţia ateistă ; explicarea ştiinţifică a fenomenelor naturii	4/IX	3/XII	7/III	16/I	8/I	—	10/III	5/II	1/III	54	17,58
IV	4	Educaţia estetică ; gustul estetic	38/I	—	5/IV	1/VIII	—	2/IV	—	—	2/II	48	15,63
V	5	Însuşirea şi îmbogăţirea cunoştinţelor	16/IV	7/VII	1/VII	—	3/IV	9/I	3/VI	1/V	—	40	13,02
VI	6	Operaţii ale gîndirii (analiză, sinteză, abstractizare, generalizare, comparare)	1/XII	19/III	8/II	3/VI	—	1/V	3/VI	2/IV	1/III	38	12,70
VI	7	Trăsături morale şi de caracter : voinţă, modestie, curaj, perseve-											

		lectuală, dezvoltarea inteligenței	2/XI	2/XIII	—	—	—	—	—	—	—	4	1,30
XX	30	Reprezentarea spațială a corpurilor geometrice	—	4/XI	—	—	—	—	—	—	—	4	1,30
XX	31	Dorința de a călători și cunoaște lumea	—	—	—	—	—	—	4/V	—	—	4	1,30
XXI	32	Dezvoltarea capacităților creatoare	3/X	—	—	—	—	—	—	—	—	3	0,97
XXI	33	Dragoste pentru obiectul de specialitate	—	—	2/VII	1/VIII	—	—	—	—	—	3	0,97
XXI	34	Corelarea cunoștințelor	—	2/XIII	—	—	—	—	1/VII	—	—	3	0,97
XXI	35	Pregătirea pentru viață	2/XI	1/XIV	—	—	—	—	—	—	—	3	0,97
XXI	36	Educația politehnică	—	—	—	—	3/IV	—	—	—	—	3	0,97
XXI	37	Evoluția istorică și contemporană a relațiilor de producție socialiste	—	—	—	—	—	—	3/VI	—	—	3	0,97
XXII	38	Orientarea profesională	—	1/XIV	—	—	1/VI	—	—	—	—	2	0,65
XXI	39	Cunoștințe necesare altor obiecte	—	2/XIII	—	—	—	—	—	—	—	2	0,65
XXII	40	Concepție sănătoasă despre fenomenul literar, interpretarea lui prin prisma marxism-leninismului	2/XI	—	—	—	—	—	—	—	—	2	0,65
XXIII	41	Rolul educativ al literaturii	1/XII	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,32
XXIII	42	Dragostea față de ceea ce este înălțător	1/XII	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,32
XXIII	43	Necesitatea unei continue munci de perfecționare	—	1/XIV	—	—	—	—	—	—	—	1	0,32
XXIII	44	Probleme ale modernizării învățămîntului	—	1/XIV	—	—	—	—	—	—	—	1	0,32
XXIII	45	Ambiția	—	1/XIV	—	—	—	—	—	—	—	1	0,32
XXIII	46	Spiritul de inițiativă	—	1/XIV	—	—	—	—	—	—	—	1	0,32
XXIII	47	Să recunoască și să aprecieze adevărul, dreptatea	—	1/XIV	—	—	—	—	—	—	—	1	0,32
XXIII	48	Educația fizică	—	1/XIV	—	—	—	—	—	—	—	1	0,32
XXIII	49	Dezvoltarea principiului muncii colective	—	—	—	1/VIII	—	—	—	—	—	1	0,32
XXIII	50	Principiul accesibilității	—	—	—	—	1/VI	—	—	—	—	1	0,32
XXIII	51	Relevarea relațiilor de prietenie între popoare	—	—	—	—	—	1/V	—	—	—	1	0,32
XXIII	51	Grija pentru păstrarea avutului obștesc	—	—	—	—	—	—	1/VII	—	—	1	0,32
			Numărul de subiecți pe obiecte									Total subiecți	
		Au răspuns	71	83	28	27	16	18	26	8	7	284	
		N-au răspuns	4	3	2	2	—	1	1	—	2	15	
		Răspunsuri nule	1	3	1	—	—	2	—	—	1	8	
		Total . . .	76	89	31	29	16	21	27	8	10	307	

* R=Rang pe obiecte.

Rang	Nr. crt.	Obiective	Româna Răsp./R*)	Matematica Răsp./R	Istoria Răsp./R	Chimia Răsp./R	Fizica Răsp./R	Franceza Răsp./R	Geografia Răsp./R	Biologia Răsp./R	Învățători Răsp./R	Total răsp.	%
I	1	Gîndirea logică ; judecata	10/VI	58/I	7/III	14/II	8/I	2/IV	11/II	6/I	4/V	120	39,08
II	2	Educația în spiritul patriotismului și internaționalismului.	24/III	5/X	13/I	4/V	2/V	2/IV	14/I	1/V	—	65	21,14
III	3	Formarea concepției științifice despre lume ; educația ateistă ; explicarea științifică a fenomenelor naturii	4/IX	3/XII	7/III	16/I	8/I	—	10/III	5/II	1/III	54	17,58
IV	4	Educația estetică ; gustul estetic	38/I	—	5/IV	1/VIII	—	2/IV	—	—	2/II	48	15,63
V	5	Însușirea și îmbogățirea cunoștințelor	16/IV	7/VII	1/VII	—	3/IV	9/I	3/VI	1/V	—	40	13,02
VI	6	Operații ale gîndirii (analiză, sinteză, abstractizare, generalizare, comparare)	1/XII	19/III	8/II	3/VI	—	1/V	3/VI	2/IV	1/III	38	12,70
VI	7	Trăsături morale și de caracter : voință, modestie, curaj, perseverență, încredere de sine	16/IV	21/II	—	1/VIII	—	—	—	1/V	—	39	12,70
VII	8	Aplicarea cunoștințelor în practică ; legătura teorie-practică	—	11/V	—	10/III	5/II	1/V	4/V	1/V	—	32	10,42
VIII	9	Memoria	3/X	10/VI	7/III	—	3/IV	—	3/VI	4/III	1/III	31	10,07
IX	10	Deprinderi de exprimare și scriere corectă	28/II	—	—	1/VIII	—	1/V	—	—	—	30	9,76
X	11	Calități ale gîndirii (rapiditate, profunzime, originalitate, sistematizare, cauzalitate)	1/XII	15/V	5/IV	—	—	—	5/IV	—	—	26	8,46
XI	12	Imaginația	3/X	7/VIII	3/VI	1/VIII	—	1/V	4/V	—	—	19	6,18
XII	13	Deprinderi de muncă independentă	2/XI	8/VII	—	—	1/VI	3/II	1/VII	1/V	—	16	5,21
XII	14	Educația comunistă, multilaterală	4/IX	5/X	4/V	—	—	2/IV	1/VII	—	—	16	5,21
XII	15	Deprinderi de a lucra în laborator	—	—	—	16/I	—	—	—	—	—	16	5,21
XI	16	Deprinderi de muncă fizică, practică	1/XII	3/XII	1/VIII	7/IV	1/VI	—	—	2/IV	—	15	4,88
XIII	17	Umanismul : educația în spiritul umanismului	12/V	—	2/VII	—	—	—	1/VII	—	—	15	4,88
XIII	18	Curiozitatea științifică; dorința de a cerceta ; educația științifică	2/XI	4/XI	—	4/V	5/II	—	—	—	—	15	4,88
XIV	19	Spiritul de observație	—	5/X	1/VIII	4/V	—	—	1/VII	2/IV	—	13	4,23
XV	20	Trezirea sentimentului de dragoste pentru citit, pentru literatură	5/VIII	—	—	—	—	6/II	—	—	—	11	3,58
XVI	21	Deprinderi de ordine, de disciplină în muncă	—	10/VI	—	—	—	—	—	—	—	10	3,25
XVII	22	Dezvoltarea atenției	—	6/IX	—	2/VII	—	—	—	—	—	8	2,60
XVII	23	Educația mo…											

din punct de vedere intelectual", iar dincoace, 51 de obiective. Această întrebare testează, de fapt, concepția profesorilor despre educația intelectuală în școală, fiind, după părerea noastră, mai semnificativă decît un obișnuit examen oral de pedagogie. Numai 24—25 de obiective sînt adecvate educației intelectuale în genere și educației intelectuale specifice, realizabilă prin predarea fiecărui obiect de învățămînt. Restul obiectivelor aparțin altor componente ale educației integrale. Indiferent de numărul voturilor prin care sînt reprezentate aceste obiective nespecifice educației intelectuale, îngrijorătoare este confuzia care dăinuie în pregătirea celor ce trebuie să realizeze în mod științific o bună formație intelectuală a tinerei generații.

Oricît ne-am feri de compartimentări rigide și oricît de importantă am considera formația intelectuală pentru promovarea multilaterală a personalității, nu este admisibil să punem semnul egalității între educația intelectuală și oricare din permanențele sau componentele educației integrale.

Obiectivele adecvate educației intelectuale și care, după părerea respondenților, se realizează cu precădere prin obiectul pe care ei îl predau sînt următoarele :

	Rangul	Nr.	Răsp.
1. gîndirea logică, judecata	I	1	120
2. formarea concepției despre lume . .	III	3	54
3. însușirea și îmbogățirea cunoștințelor	V	5	40
4. operații ale gîndirii	VI	6	39
5. aplicarea cunoștințelor în practică .	VII	8	32
6. memoria	VIII	9	31
7. calități ale gîndirii	X	11	26
8. deprinderi de muncă independentă .	XII	13	16
9. deprinderi de a lucra în laborator . .	XII	15	16
10. curiozitatea științifică, dorința . .	XIII	18	15
11. spiritul de observație	XIV	19	13
12. trezirea sentimentului de dragoste pentru citit	XV	20	11

13. dezvoltarea atenției	XVII 22	8
14. deprinderea de a rezolva probleme, de a efectua calcul mintal	XVIII 25	6
15. formarea gîndirii specifice, a vocabularului specific	XIX 26	5
16. prețuirea valorilor culturale naționale și universale	XIX 27	5
17. dezvoltarea capacităților creatoare .	XXI 32	3
18. dragoste pentru obiectul de specialitate	XXI 33	3
19. corelarea cunoștințelor	XXI 34	3
20. pregătirea pentru viață	XXI 35	3
21. orientarea profesională	XXII 38	2
22. necesitatea unei continue munci de perfecționare	XXIII 43	1
23. ambiția	XXIII 45	1
24. spiritul de inițiativă	XXIII 46	1
25. să recunoască și să aprecieze adevărul	XXIII 47	1

În tabel se poate vedea în dreptul fiecărui număr de ordine cîți specialiști menționează un obiectiv sau altul. De exemplu, „corelarea cunoștințelor" este considerată a fi obiectiv al educației intelectuale numai de către doi profesori de matematică și unul de fizică.

Cele mai multe din obiectivele enumerate mai sus obțin însă, la diferite specialități, voturi extrem de puține. De exemplu, „dezvoltarea atenției" (vezi tabelul 31, poz. 22), obține șase voturi la matematică și două voturi la istorie, iar calitățile gîndirii (ibid., poz. 11), un vot la limba română, 15 voturi la matematică, cinci voturi la istorie și cinci voturi la geografie. Explicația nu ne-o poate da decît analiza riguroasă a concepției greșite care stă la baza sistemului de pregătire a viitorilor profesori.

Tabelul de care ne ocupăm conține și *numărul răspunsurilor* și al rangurilor corespunzătoare pentru fiecare obiectiv

al educației intelectuale pe *materii de învățămînt,* nu numai pe total subiecți anchetați.

Răspunsurile la întrebarea a treia trebuiau considerate și pe specialități, deoarece se cerea să se menționeze obiectivele educației intelectuale care se pot realiza *cu precădere* prin obiectul pe care îl predau profesorii chestionați. Prin această întrebare, colectivul de cercetare care a alcătuit chestionarul urmărea să constate eventuale diferențieri calitative între profesorii de specialități diferite, ca urmare a unei formații pedagogice mai ample și mai sistematice. Această intenție n-a fost însă satisfăcută. Observăm, de pildă, că din cei *opt profesori de biologie,* numai doi menționează operațiile gîndirii ca obiectiv al educației intelectuale și că nici unul nu se referă la calitățile gîndirii, la imaginație, la deprinderile de a lucra în laborator ; de asemenea, numai doi profesori amintesc spiritul de observație.

La *limba română,* unde au fost chestionați *76 de profesori, primul loc între obiectivele* educației intelectuale îl deține *educația estetică,* cu 38 de voturi (poz. 4), în timp ce gîndirea logică obține 10 adeziuni (poz. 1) ; operațiile gîndirii, calitățile gîndirii, dragostea față de valorile superioare dețin ultimul loc (XXIII) în clasificarea pe obiect, cu cîte un vot. Sînt obiective (vezi tabelul) care nu întrunesc nici un vot.

Din cele 120 de voturi acordate gîndirii logice de toți subiecții, 58 (aproape jumătate) aparțin *profesorilor de matematică.* Pentru aceștia, învățarea mecanică este foarte ușor de sesizat și de aceea ei consideră acest obiectiv ca fiind deosebit de important. Constatăm însă că aceiași profesori acordă altor obiective extrem de puține voturi în raport cu numărul subiecților (vezi tabelul 31, poz. 5, 10, 18, 19, 22, 25, 30, 34, 39) ; unele obiective nu se bucură de nici o atenție (ibid., poz. 10, 26, 27, 32, 33).

Profesorii de istorie și de geografie situează *educația în spiritul patriotismului și al internaționalismului* pe *primul loc* (poz. 2).

Profesorii de fizică acordă 8 voturi *gîndirii logice* (acest obiectiv ocupă *rangul I* în clasament la această materie) ; în

același timp însă, operațiile gîndirii, calitățile gîndirii, imaginația, deprinderile de muncă de laborator, spiritul de observație, atenția și altele nu obțin nici un vot.

Întrebarea nr. 4 : Ce neajunsuri constatați în dezvoltarea intelectuală a elevilor dumneavoastră ?

Pentru a răspunde la această întrebare, profesorii nu trebuie să facă altceva decît să se gîndească la elevii lor, la felul în care aceștia învață, la comportarea lor în timpul orelor, la modul în care ei scriu tezele, lucrările de control, temele de acasă etc. Într-un cuvînt, întrebarea îi obligă pe profesori la observații asupra dezvoltării intelectuale a elevilor.

Dăm, spre exemplificare, cîteva răspunsuri formulate la această întrebare :

„Slaba pregătire din anii anteriori" (răsp. nr. 7) ;

„Prin specificul muncii la sate, neajunsurile sînt multe : lacune în cunoștințele elevilor, cultură generală redusă, lipsa unui volum larg de cunoștințe. Exprimare greoaie și inexpresivă etc." (răsp. nr. 66) :

„N-aș putea afirma cu siguranță dacă este sau nu este vorba de neajunsuri în dezvoltarea intelectuală, nu sînt însă capabil să-mi explic care sînt cauzele acestei totale indiferențe a elevilor față de școală, față de studiu. Această indiferență ne jenează foarte mult pe noi, cei care ne străduim să-i facem să-și schimbe atitudinea pe care o manifestă" (răsp. nr. 101) ;

„Neajunsuri frecvente : rămînerea la stadiul descriptiv (de altfel e și un neajuns al manualelor), abstractizare anevoioasă, sinteză greoaie" (răsp. nr. 135) ;

„În primul rînd, lipsa de interes în ceea ce privește însușirea cunoștințelor la un procent de cca. 50% din elevi — lipsă care este acceptată de mediul familial, apoi exprimarea deosebit de defectuoasă a unui procent de 85% din elevi ; lipsa de interes pentru noutăți ; gîndire și exprimare incoerentă, lipsită de explicarea logică a fenomenelor și de sesizarea legăturilor logice, a interdependenței între fenomene" (răsp. nr. 149) ;

„Tendința de reproducere mecanică a cunoștințelor din manual sau din notițe, fără o gîndire logică corespunzătoare. Incapacitatea majorității elevilor de a rezolva probleme și de a le interpreta din punct de vedere fizic" (răsp. nr. 262).

Totalizate și aranjate în ordinea frecvenței cu care au fost semnalate, neajunsurile în dezvoltarea intelectuală a elevilor se prezintă după cum urmează :

Tabelul nr. 32

Rangul	Nr. crt.	Neajunsuri constatate	Total răspunsuri	%
1	2	3	4	5
I	1	Gîndire nedezvoltată ; incapacitate de sesizare a raporturilor, a legăturilor ; incapacitate de interpretare, de înțelegere ; nu pot face corelări	84	27,36
II	2	Exprimare de nivel scăzut ; greșeli de ortografie în scris și oral	68	22,14
III	3	Lipsă de interes pentru învățătură, pentru școală	56	18,24
IV	4	Incapacitatea de a lucra independent ; lipsa unui sistem de muncă	52	16,95
V	5	Lacune în pregătire, dezordine în cunoștințele însușite	51	16,61
VI	6	Învățare mecanică, superficială, formală ; unilateralitate în pregătire	44	14,33
VII	7	Piedici exterioare ; slaba dotare a școlii, slaba colaborare a familiei . . .	41	13,35
VIII	8	Elevii își limitează pregătirea la manual	28	9,12
IX	9	Incapacități psihice (intelectuale) . . .	13	4,23
X	10	Comportare insuficient de bună	2	0,65
X	11	Imaginație nedezvoltată	2	0,65

La această întrebare au răspuns 261 (85,01%) de subiecți, n-au răspuns 29 (9,44%) și au dat răspunsuri nule 17 (5,53%).

Analizînd tabelul cu observațiile făcute de profesori asupra dezvoltării intelectuale a elevilor, observații denumite de noi neajunsuri, constatăm că aria și calitatea lor *se restrînge mult*, la numai 11 categorii, clasificate în 10 ranguri, după numărul voturilor acordate. De unde pînă la această întrebare eram obișnuiți cu răspunsuri numeroase și variate (mai ales la întrebările 1 și 3), adecvate și inadecvate temei de care ne ocupăm, descoperim că neajunsurile semnalate sînt *adecvate*, cu excepția a două aprecieri (vezi tabelul 32, pozițiile nr. 7 și 10). Neajunsurile cel mai frecvent constatate de profesori se dovedesc a fi „gîndirea nedezvoltată" ; incapacitatea de sesizare a raporturilor, a legăturilor ; incapacitatea de inter-

pretare, de înțelegere“ (*locul I*). *Pe locul II* se situează „exprimarea de nivel scăzut; greșelile de ortografie în scris și oral“. *Pe locul IV* — „incapacitatea de a lucra independent; lipsa unui sistem de muncă“.

La această întrebare nu se afirmă cu majoritate de voturi ca la întrebările 1 și 2 că elevii n-au cunoștințe, ci că aceștia nu știu să gîndească, să interpreteze fenomenele, să sesizeze raporturile dintre ele. Curios este faptul că, ori de cîte ori se fac aprecieri asupra nivelului de pregătire al elevilor, se semnalează cam aceleași deficiențe. Deci, observația desprinsă din răspunsuri este valabilă.

Aceste *constatări* făcute de profesori asupra dezvoltării intelectuale a elevilor sînt *frecvente* în contactul dintre profesor și elevi.

Dacă analizăm însă răspunsurile profesorilor și tabelul alcătuit, observăm sărăcia de referințe cu privire la noțiunea de „dezvoltare intelectuală a elevilor“. Calitățile și operațiile memoriei și gîndirii, instrumentele de activitate intelectuală, concepția științifică despre lume și viață, atașamentul față de valorile științifice, etice, filozofice, estetice etc. *nu figurează* în suita de caracteristici care trebuie formate în procesul educației intelectuale a elevilor și la care se puteau face referiri. Dinamica dezvoltării intelectuale a elevilor este sporadic și mult prea simplu reflectată în răspunsurile profesorilor.

Întrebarea nr. 5: Ce capacități și tehnici de activitate intelectuală trebuie formate la elevi în timpul școlarității?

Prin această întrebare s-a urmărit obținerea unor date concrete care să ne edifice asupra concepției profesorilor cu privire la noțiunea de „om bine format din punct de vedere intelectual“. Totodată, prin compararea răspunsurilor cu cele primite la întrebările nr. 2, 3 și 4, avem posibilitatea să verificăm concluziile noastre, să obținem elemente noi, care eventual să le clarifice și să le completeze.

Răspunsurile la această întrebare vizează următoarele capacități și tehnici de activitate intelectuală:

„Învățarea rațională, sistematică, conștiinciozitate“ (răsp. nr. 25);

„Tehnica citit-scrisului, a exprimării corecte orale și scrise, tehnica redactării compunerilor“ (răsp. nr. 48);

„Să fie obișnuiți cu munca independentă, conștientă și de calitate și să fie orientați spre profilul către care au aptitudini și în special spre activitatea tehnică“ (răsp. nr. 63);

„Să se dezvolte la elevi capacitatea de a munci corespunzător epocii în care trăim, să li se dezvolte capacitatea intelectuală de a face față tuturor cerințelor epocii contemporane. Să se urmărească dezvoltarea dragostei față de munca intelectuală, munca creativă“ (răsp. nr. 92);

„În timpul școlarității, elevii trebuie să fie îndrumați în direcția formării unor deprinderi de muncă ordonată, independentă, care să le dezvolte gîndirea, judecata“ (răsp. nr. 127);

„Deprinderea de muncă intelectuală igienică; priceperea de a asimila rapid și corect; deprinderea de a se informa oricînd, pe orice cale; dragostea față de știință“ (răsp. nr. 135);

„În timpul școlarității, elevii trebuie să-și formeze capacitatea de studiu individual, să reproducă pe bază de gîndire noțiunile învățate, să cunoască principiul de funcționare a mijloacelor audio-vizuale folosite mai des în școală: aparat de proiecție, epidiascop, diascop, aparat de fotografiat și alte aparate fizice uzuale“ (răsp. nr. 233).

În urma prelucrării tuturor răspunsurilor a rezultat următorul tabel:

Tabelul nr. 33

Rangul	Poz.	Capacități și tehnici intelectuale	Total răspunsuri	%
1	2	3	4	5
I	1	Gîndire logică, capacitatea de a judeca, de a interpreta, de a corela	74	24,10
II	2	Deprinderi de muncă intelectuală individuală, tehnica de a învăța	66	21,49
III	3	Operații intelectuale (abstractizare, generalizare, sinteză, sesizarea esențialului, analiză)	40	13,02
IV	4	Deprinderi de exprimare corectă, frumoasă	17	5,53
V	5	Aplicarea în practică a ceea ce învață, legătura teorie-practică	16	5,21
VI	6	Originalitatea, nota personală, spiritul creator	13	4,23
VII	7	Memoria	12	3,90
VIII	8	Deprinderea de a lucra cu aparate . .	11	3,58
IX	9	Dorința de a cunoaște; dragostea de muncă intelectuală; curiozitate intelectuală	10	3,25
X	10	Deprinderi de tehnica documentării, informării	9	2,93
XI	11	Tehnica rezolvării de probleme; deprinderi de calcul	8	2,60

1	2	3	4	5
XII	12	Concepția științifică despre lume . . .	6	1,95
XII	13	Pasiunea pentru citit	6	1,95
XIII	14	Dezvoltarea atenției (capacitatea de concentrare)	4	1,30
XIV	15	Deprinderea de a munci cu manualul	2	0,65
XIV	16	Tehnica elaborării unor lucrări ; tehnica redactării	2	0,65
XIV	17	Dezvoltarea spiritului de observație . .	2	0,65
XV	18	Capacitatea de autocritică și autodepășire	1	0,32
XV	19	Scriere caligrafică	1	0,32
XV	20	Înțelegerea necesității de a învăța, de a se dezvolta intelectual ; conștiinciozitatea	1	0,32

Respondenții au menționat deci un număr de 20 de capacități și tehnici de activitate intelectuală, care au fost clasificate în 15 ranguri.

La această întrebare au răspuns doar 162 de subiecți (52,76%), cu puțin peste jumătate din numărul lor ; n-au răspuns aproape o treime (95 de subiecți, reprezentînd 30,94%), iar cincizeci de profesori (16,28%) au dat răspunsuri nule. S-ar putea presupune deci că *aproape jumătate din subiecți nu știu ce înseamnă noțiunile* : „capacități și tehnică de activitate intelectuală".

Aproape toate răspunsurile consemnate în tabel pot fi socotite *adecvate* întrebării. *Pe primul loc* se află gîndirea logică, puterea de a judeca, de a interpreta și corela (74 de răspunsuri), *pe locul al II-lea* — deprinderile de muncă intelectuală ; tehnica de a învăța (66 de răspunsuri), iar pe *locul al III-lea* — operațiile intelectuale (40 de răspunsuri).

Între răspunsurile de la întrebarea nr. 5 și cele de la întrebările nr. 2, 3 și 4 există relații care atestă în bună parte cunoașterea de către profesori a problematicii elementare a educației intelectuale, chiar dacă, așa cum am constatat la

întrebarea nr. 3, aproape jumătate din răspunsuri reflectă confuzia pe care profesorii înșiși o fac între educația intelectuală și celelalte componente ale educației multilaterale.

Chiar dacă celelalte capacități și tehnici de activitate intelectuală sînt mai puțin susținute de subiecți, este îmbucurător faptul că ele sînt măcar menționate. La această întrebare nu mai întîlnim răspunsuri superflue ca la prima, a treia și a șasea întrebare.

Enumerarea capacităților și tehnicilor de activitate intelectuală se bazează, credem, atît pe observațiile făcute de profesori asupra formației intelectuale a elevilor, cît și pe experiența lor de foști elevi și studenți.

Întrebarea nr. 6 : După părerea dumneavoastră, cum ar trebui organizat procesul de învățămînt din școala generală și din liceu, în vederea unei mai bune dezvoltări intelectuale a elevilor ?

Această întrebare figurează în toate categoriile de chestionare, iar răspunsurile date de profesori semnalează următoarele :

„Procesul instructiv-educativ este bine organizat în școala generală din punct de vedere al modului de desfășurare, este însă necesară dotarea tuturor școlilor de pe cuprinsul țării cu aceleași mijloace ajutătoare în predarea cunoștințelor, pentru a se putea realiza o educație egală pentru toți elevii" (răsp. nr. 13) ;

„După părerea mea, ar trebui să se acorde mai multă atenție și unor alte obiecte, precum și limbilor străine. Să se împartă elevii, începînd din clasa a IX-a, în secții umanistice și reale" (răsp. nr. 55) ;

„Am participat la Conferința Națională (a cadrelor didactice — n.n.), am studiat în continuare documentele Conferinței și consider că în prezent procesul de învățămînt face față necesităților ; se afectează însă prea puține ore limbii materne (mă refer și la planul școlii de 10 ani)" (răsp. nr. 99) ;

„În școala generală și în liceu, predarea noilor cunoștințe să nu o facă profesorul, ci elevii să citească singuri acasă. În timpul orelor să se facă mai multe exerciții și probleme și să se lămurească noțiunile care sînt mai dificile pentru elevi" (răsp. nr. 230).

Prelucrarea răspunsurilor obținute de la toți subiecții a condus la formularea a 46 de propuneri, păreri sau idei, clasificare în 14 ranguri, care au fost consemnate în tabelul următor :

Tabelul nr. 34

Rangul	Nr. crt.	Propuneri, păreri, idei	Total răspunsuri	%
1	2	3	4	5
I	1	Condiții mai bune pentru școlile din mediul rural. Dotarea laboratoarelor, a bibliotecilor	53	17,26
II	2	Procesul instructiv-educativ e bine organizat, se desfășoară bine	24	7,81
III	3	Mai multă legătură cu practica, în vederea formării deprinderilor practice	18	5,86
IV	4	Modernizarea învățămîntului este necesară	15	4,88
V	5	Să se învețe dimineața (cursurile să aibă loc dimineața)	13	4,23
VI	6	Diferențierea învățămîntului după posibilitățile intelectuale ale elevilor, după preferințe	11	3,58
VII	7	Elevii să fie inițiați în cercetarea științifică în cadrul cercurilor sau al societăților de elevi	10	3,25
VIII	8	Demixtarea școlilor	7	2,28
IX	9	Elevii să fie învățați să judece, să depună efort de gîndire	6	1,95
X	10	Mai multe ore de lucru direct cu elevii, fără să se pună note	5	1,62
X	11	Elevii să-și pregătească lecțiile la școală ; școli internat la sate	5	1,62
XI	12	Dezvoltarea interesului pentru cultură	4	1,30
XI	13	Dragoste și interes pentru meseria de profesor	4	1,30
XI	14	Stabilitatea programelor, concordanța dintre programe și manuale	4	1,30
XI	15	Întărirea disciplinei în școală	4	1,30
XI	16	Elevilor să li se dea cît mai puține cunoștințe de-a gata	4	1,30
XII	17	Măsuri pentru o bună frecvență a elevilor în mediul rural	3	0,97
XII	18	Mai multe ore de desen și de istoria artelor, începînd din cl. a V-a	3	0,97
XII	19	Introducerea învățămîntului programat	3	0,97
XII	20	Profesorii și autorii de manuale să sistematizeze mai bine materia	3	0,97
XII	21	Mai multă exigență față de elevi	3	0,97

Continuare tabelul 34

1	2	3	4	5
XIII	22	Accent mai mare pe formarea deprinderilor de comportare	2	0,65
XIII	23	Evidențierea legăturilor dintre obiecte ; corelarea cunoștințelor	2	0,65
XIII	24	Să se organizeze periodic cursuri de perfecționare	2	0,65
XIV	25	Educația civică să ocupe un loc anume în cadrul obiectului istorie	1	0,32
XIV	26	Să se introducă istoria civilizației în locul istoriei generale	1	0,32
XIV	27	Să se controleze zilnic caietele de notițe și de teme și să se aprecieze	1	0,32
XIV	28	Mai multe cunoștințe din literatura și istoria universală	1	0,32
XIV	29	Unitate de cerințe între profesori	1	0,32
XIV	30	Stimularea elevilor din clasele mari pentru discuții legate de viața practică	1	0,32
XIV	31	Curs de etică la clasele V—VIII (X)	1	0,32
XIV	32	Cadrele didactice să stăpînească arta formării și informării individului	1	0,32
XIV	33	Valorificarea experienței de viață a elevilor	1	0,32
XIV	34	Înființarea de clase speciale începînd cu a V-a	1	0,32
XIV	35	Reducerea normei didactice	1	0,32
XIV	36	Mai multe teme scrise	1	0,32
XIV	37	Elevii excepționali să dea doi ani într-un an	1	0,32
XIV	38	Programul zilnic în școala generală să fie de 4 ore ; restul timpului să fie folosit pentru învățat	1	0,32
XIV	39	Orele de clasă să fie un prilej de afirmare personală a elevului	1	0,32
XIV	40	Introducerea examenului de absolvire a școlii generale	1	0,32
XIV	41	Să se formeze la elevi receptivitatea față de nou	1	0,32
XIV	42	Orele de dirigenție să fie ținute de specialiști	1	0,32
XIV	43	Să se prevină învățarea mecanică	1	0,32
XIV	44	Să se înființeze clase de recuperare	1	0,32
XIV	45	Cadrele didactice să țină lecții model	1	0,32
XIV	46	Cadrele didactice să desfășoare muncă științifică	1	0,32

Ca și la întrebarea precedentă, se observă că au răspuns puțin mai mult de jumătate din profesorii chestionați — 175 de subiecți, reprezentînd 57%. N-au răspuns 85 de subiecți (27,68%), 47 de profesori (15,30%) au dat răspunsuri nule. Numărul mare de subiecți care n-au răspuns sau au dat răspunsuri nule poate fi explicat, pe de o parte, prin lipsa de timp, deși s-a avut în vedere timpul optim pentru elaborarea răspunsurilor, iar pe de altă parte, prin modul general de înțelegere a acestei probleme (a educației intelectuale) de către personalul didactic (în acest sens pledează atît răspunsurile nule, cît și calitatea răspunsurilor consemnate în tabel).

Analizînd tabelul cu categoriile de răspunsuri, observăm că ele sînt *multiple și variate ca sens*. Unele se adresează forurilor conducătoare din învățămînt, altele vizează pe elevi, pe profesori sau institutele de perfecționare a personalului didactic.

Pe primul loc se situează dorința personalului didactic de a se îmbunătăți baza materială a școlilor, mai ales a celor din mediul rural (53 de voturi).

Dacă la întrebările nr. 2, 4 și 5 răspunsurile au fost mai precise, mai circumscrise, la această întrebare observăm o *îndepărtare subită a răspunsurilor de subiect*.

Diversitatea părerilor și a propunerilor oglindește încă o dată, așa cum am afirmat și cu ocazia analizei răspunsurilor de la întrebările nr. 1 și 3, o informație psihopedagogică *săracă*, o *incompletă formație* pentru munca de profesor și o *inabilitate* în abordarea științifică a experienței pedagogice proprii.

Capitolul III

APRECIERI GENERALE ASUPRA DATELOR RECOLTATE ȘI INTERPRETATE

G. Văideanu, P. Popescu, T. Popescu, I. Irimia

Rezultatele cercetării de teren au valoare constatativă, dar și ameliorativă ; ele merită să fie luate în considerare, completate și confruntate cu rezultatele altor cercetări. Sîntem convinși că cititorul atent, raportînd aceste rezultate la obiectivele educației intelectuale prezentate în capitolul introductiv și la obiectivele propriei activități didactice, va obține sugestii și soluții utile. *Mai folositoare încă ar fi cercetările pe aceeași temă și, eventual, cu aceleași instrumente de investigație, întreprinse de personalul didactic în diferite unități școlare.* De cîte ori procentele obținute ar fi superioare procentelor medii obținute de noi, ar exista temeiuri pentru a considera că, în unitatea respectivă, educația intelectuală dispune de o bună orientare.

Chestionarele cu răspunsuri deschise au vădit limitele specifice lor, mai ales în dificultățile de interpretare a răspunsurilor. Aceste dificultăți au fost însă atenuate în două moduri : prin interpretarea unitară, în cadrul colectivului de cercetare, a fiecărui răspuns ; prin interpretarea răspunsurilor așa cum au fost culese de la subiecți, fără a se încerca încadrarea lor cu orice preț într-o schemă preexistentă sau în cadrul ansamblului de obiective anterior prezentate. *Acest mod de lucru a determinat apariția unor categorii separate de răspunsuri asemănătoare, care nu au fost însă înglobate laolaltă, deoarece, neputîndu-se obține precizări ulterioare anchetei de la subiecții interogați, nu se putea ști dacă sensurile atribuite*

de către subiecți prezentau asemănările presupuse de noi. Astfel, răspunsuri ca acestea: „cunoștințe multilaterale", „cultură bogată", „pregătire vastă sau multilaterală" — au fost păstrate separat, chiar dacă, prin confruntare cu alte răspunsuri ale acelorași subiecți, se dovedeau a fi similare sau identice unele cu altele. Toate aceste precauții au sporit valoarea metodologică a chestionarelor aplicate.

1. După cum se vede din tabelul nr. 35, chestionarele au fost astfel concepute incit intrebările să alcătuiască o țesătură care să permită o confruntare a răspunsurilor atît la fiecare categorie de subiecți, cît și între diferitele categorii de subiecți, pe aceeași problemă sau grup de probleme: obiectivele educației intelectuale, rolul școlii în educația intelectuală și propuneri privind educația intelectuală în școală. De exemplu, pentru chestionarul A1, răspunsul la întrebarea nr. 5 — privitoare la rolul școlii în educația intelectuală — a putut fi confruntat cu răspunsurile la întrebările 2, 3, 4. Tot astfel, prima întrebare din toate chestionarele sau întrebarea nr. 6 din chestionarele A1, A2, C, ca și întrebarea nr. 4 din chestionarul B au permis confruntări „pe verticală" între diferitele categorii de subiecți, pentru a urmări evoluția răspunsurilor.

Analiza făcută a prilejuit numeroase confruntări, raportări și corelări ale răspunsurilor date de fiecare categorie de subiecți și a pus și alte probleme decît acelea cuprinse în cele trei mari sectoare care au fost luate în considerare în mod prioritar (vezi tabelul 35).

Tabelul nr. 35

Chestionarul	Obiectivele educației intelectuale	Rolul școlii în educația intelectuală	Propuneri privind educația intelectuală
A1	1,2,3	5,2,3,4	6
A2	1,2,3	5,2,3,4	6
B	1,2,3	3,2	4
C	1,3,5	2,4	6

N. B. Cifrele indică numărul întrebării din chestionarul respectiv.

2. Tabelul nr. 36 permite o privire de ansamblu asupra obiectivelor educației intelectuale, așa cum se configurează ele din răspunsurile date de subiecții chestionați și așa cum pot fi încadrate aceste răspunsuri într-o schemă „pedagogică" a obiectivelor.

Pentru a ușura examinarea tabelului, facem următoarele precizări:

— în tabel s-au reținut răspunsuri care se refereau la obiectivele educației intelectuale (conform tabelului nr. 35), respectiv răspunsurile la întrebările nr. 1, 2, 3 din chestionarul A1, la întrebările 1, 2, 3 din chestionarul A2, la întrebările 1, 2, 3 din chestionarul B și la întrebările 1, 3, 5 din chestionarul C; menționăm însă că și răspunsurile la întrebările privitoare la „rolul școlii în realizarea educației intelectuale" sau la „perfecționarea educației intelectuale școlare" indicau în mod frecvent, sub o formulare sau alta, tot obiective ale educației intelectuale;

— numerele înscrise reprezintă procentele *cele mai ridicate* ce s-au putut culege din mai multe răspunsuri coincidente sau similare, obținute la aceeași întrebare. Dacă, de exemplu, la întrebarea nr. 1 din chestionarul A2 (vezi tabelul nr. 7), „cunoștințele" figurează la poziția nr. 1 (cunoștințe în toate domeniile) cu 28,83% și la poziția nr. 16 (cunoștințe de specialitate) cu 2,24%, în rubrica respectivă din tabelul nr. 36 a fost înscris numai numărul 28,83%.

Examinarea tabelului nr. 36 și raportarea lui la tabloul obiectivelor dat în capitolul introductiv conduc la un număr de concluzii. Este foarte important ca în acest domeniu și într-o etapă care impune ameliorări și restructurări, să se plece de la date și să se renunțe la evaluările aproximative sau *nemotivat* optimiste. Declarațiile nu pot înlocui realitățile, iar acestea trebuie luate așa cum sînt.

a) Ca în orice anchetă, răspunsurile prezintă un registru valoric întins, cele foarte bune sau excepționale constituind procente mici. Viziunea majorității elevilor, studenților și profesorilor asupra educației intelectuale a rămas însă la obiectivele tradiționale. Tabelul nr. 36 evidențiază acest lucru și, prin structura lui, impusă de teren, el este în multe privințe

Tabelul nr. 36

Categoria de subiecți	Natura informativă a educației intelectuale (cunoștințe)	Latura formativă a educației intelectuale: Capacitățile intelectuale (formarea și dezvoltarea lor)										Documentele cercetării din care sînt datele
		Capacități senzoriale	Atenția	Memoria	Imaginația	Gîndirea	Limbajul	Limbi străine	Sentimente intelectuale	Tehnici de activitate intelectuală	Concepția științifică despre lume	
Elevi cl. a IX-a	29,71/1*		0,36/2 0,95/3	0,57/1 0,57/2 1,71/3		5,52/1 0,76/2 3,04/3	2,28/1 3,04/3	0,76/1 1,14/2 2,28/3	0,57/1 11,42/2 4,19/3	2,09/3	0,57/1	Tabelele nr. 1, 2, 3
Elevi cl. a XII-a	28,83/1 12,92/3			3,18/3		3,37/1	1,31/1	2,80/1	10,48/3	0,18/1 1,31/3	2,99/1	Tabelele nr. 7, 11
Studenți anul I	41,72/1		0,28/1	0,56/1	0,28/1	9,24/1	1,40/1	2,52/1	2,80/1	7/1	8,68/1	Tabel nr. 15
Studenți ultimul an (III, IV)	44,55/1					14,85/1	0,66/1	2,31/1	3,63/1	8,91/1	10,56/1	Tabel nr. 22
Profesori	42,34/1 13,02/3	4,23/3	2,60/3	0,65/1 10,07/3	0,32/1 6,18/3	4,56/1 39/3	0,32/1 9,76/3	4,23/1	0,97/1 4,88/3	0,65/1 5,21/3 21,49/5	2,28/1 17,58/3	Tabelele nr. 29, 31, 33

* Primul număr reprezintă procentul. Al doilea număr se referă la întrebarea din chestionar. De ex., 29,71/1 înseamnă că 29,71% din elevi au semnalat „cunoștințele" la întrebarea nr. 1 din chestionarul A1.

în dezacord cu ansamblul obiectivelor dat în capitolul introductiv.

b) Cele mai ridicate procente de răspunsuri ale tuturor categoriilor de subiecți se concentrează spre „polul informativ" al educației intelectuale. De-a lungul întregii analize a datelor culese, anumite constatări s-au repetat obsedant, aceste repetiții fiind impuse de datele înseși. Cea care s-a repetat cu precădere a fost constatarea că majoritatea elevilor, studenților și profesorilor consideră că transmiterea și însușirea cunoștințelor — a celor mai diferite și cît mai multe cunoștințe — constituie țelul și rostul principal al educației intelectuale din școală. În tabelul nr. 36, această *supremație a informativului față de formativ* este susținută de procente care oscilează între 28,83 (la elevii din clasa a XII-a) și 44,55 (la studenții din ultimul an). Așa cum s-a mai arătat în cuprinsul analizei, procentele mai scăzute la elevi (29,71 și 28,83) privitoare la „cunoștințe", față de cele la studenți și profesori, sînt numai aparent inferioare : dacă se au în vedere și alte răspunsuri ale elevilor, care „camuflează" aceeași „idolatrie" a „informației enciclopedice", atunci subiecții-elevi care se pronunță pentru acumularea de cunoștințe ca obiectiv principal al educației intelectuale depășesc 50%.

Orice acțiune de modernizare a educației intelectuale va trebui să ia în considerare această optică demodată, aflată în dezacord cu factorii care propulsează învățămîntul epocii noastre și cu imperativele didacticii contemporane.

c) Întrebările nr. 3 și 5 din chestionarul C au solicitat, în mod special, cunoștințele teoretice și experiența practică a cadrelor didactice privitoare la obiectivele educației intelectuale și la tehnicile activității intelectuale ; era de așteptat ca răspunsurile să fie mai ample și de o valoare superioară. În adevăr, răspunsurile acoperă întreg evantaiul de obiective — informative și formative — pe care schema tabelului 36 le prevede. Ele se ridică pînă la 39% pentru formarea și dezvoltarea gîndirii elevilor, la 21, 49% pentru cultivarea tehnicilor de muncă intelectuală și la 17,58% pentru formarea concepției științifice despre lume. Dacă însă ne situăm la nivelul exigențelor formulate în capitolul introductiv, aceste

procente ridicate rămîn totuşi nesatisfăcătoare. Se poate afirma deci că un mare număr de elevi nu beneficiază de o educaţie intelectuală orientată consecvent şi conştient spre obiectivele reclamate ca prioritare de epoca şi societatea noastră.

d) Obiectivele care ţin de latura formativă a educaţiei intelectuale întrunesc procente inferioare, cuprinse între 0,18—14,85, ceea ce accentuează o dată mai mult contrastul dintre „portretul“ educaţiei intelectuale schiţate de rezultatele acestei investigaţii şi tendinţa modernă de sporire a ponderii formativului. Numai cîteva procente sînt relativ mai ridicate (între 10%—15%), acordînd o importanţă oarecare cultivării gîndirii (14,85% la studenţii din ultimii ani), cultivării sentimentelor intelectuale (11,42% la elevii din clasa a IX-a) şi formării concepţiei ştiinţifice despre lume (10,56% la studenţii din ultimii ani). Totuşi, aceste procente au o semnificaţie redusă.

e) Deşi mici, sînt interesante şi semnificative procentele aflate între 0,28 şi 10%. Acestea reprezintă răspunsuri ale unor studenţi care se referă, de exemplu, la educarea atenţiei, imaginaţiei sau la formarea concepţiei ştiinţifice despre lume, fie întrucît cunosc temeinic obiectivele actuale ale educaţiei intelectuale, fie... dintr-o inspiraţie de moment.

f) Tabelul nr. 36 prezintă şi multe „pete albe“. Educaţia senzorială şi formarea spiritului de observaţie, educaţia atenţiei, a memoriei şi a imaginaţiei — au fost ignorate de numeroşi subiecţi sau au întrunit adeziuni foarte puţine. Au fost complet ignorate, în raport cu tabloul dat ca termen de referinţă, cultivarea tehnicilor necesare investigaţiei ştiinţifice, însuşirea regulilor de igienă a muncii intelectuale, cultivarea talentelor, asimilarea spiritului ştiinţei moderne.

3) Întrebările din chestionare, prin care s-a urmărit să se afle cum văd diferitele categorii de subiecţi rolul şcolii în educaţia intelectuală, au dus la o mare varietate de răspunsuri, multe nesemnificative prin numărul scăzut de „voturi“. Tabelul nr. 37 prezintă numai acele răspunsuri care au întrunit cel puţin 10% din fiecare categorie de subiecţi.

Tabelul nr. 37

Contribuţia şcolii la educaţia intelectuală	Elevi cl-a IX-a (tabel 5)	Elevi cl. a XII-a (tabel 13)	Studenti anul I (t bel 19)	Studenţi anul ultim (tabel 26)
Deschide calea spre viitor (pentru învăţămîntul superior, pentru o carieră intelectuală)	27,61%		12,60%	15,18%
Influenţează prin anumiţi profesori	19,80%	16,10%		10,23%
Înzestrează cu cultură generală .	14,85%		14%	12,54%
Are rol important (fără a specifica în ce constă)		16,47%		
Asigură acumularea de cunoştinţe .		15,73%		13,86%
Cultivă aptitudini şi interese . . .			12,32%	

În acest tabel nu apar răspunsuri ale profesorilor, deoarece întrebările nr. 2 şi 4 ale chestionarului C (vezi tabelele nr. 30 şi 32) nu vizează *direct* rolul şcolii în educaţia intelectuală a elevilor.

4) O situaţie asemănătoare oferă tabelul nr. 38, în care sînt înscrise propunerile ce au întrunit peste 10% din subiecţii fiecărei categorii în legătură cu îmbunătăţirea educaţiei intelectuale în şcoală. Neavînd un model clar, precis şi detaliat al educaţiei intelectuale pe care o primesc, au primit-o sau o fac, subiecţii prezintă opinii puţine, neargumentate şi fără referire la un ansamblu, atunci cînd nu se declară mulţumiţi. Este de remarcat însă că „legarea teoriei cu practica“ este cerută de aproximativ un sfert din cele două categorii de studenţi anchetaţi, care, probabil, intraţi în învăţămîntul superior, au resimţit urmările nefavorabile ale unui proces de învăţămînt „prea teoretic“. Remarcabilă este şi atenţia acordată activităţilor extradidactice şi, îndeosebi, cercurilor şi cenaclurilor.

Tabelul nr. 38

Propuneri	Elevi cl. a IX-a (tabel 6)	Elevi cl. a XII-a (tabel 14)	Studenți anul I (tabel 21)	Studenți anul al III-lea (tabel 28)	Profesori (tabel 34)
Organizarea de cercuri și cenacluri	13,90%			10,56%	
Dotarea școlilor cu echipament (laboratoare etc.) . .	10,85%				17,26%
Elaborarea de manuale mai bune		12,54%			
Legarea teoriei cu practica . .			29,30%	23,43%	
Mărirea ponderii anumitor obiecte (ex. matematică) . .			16,24%	11,88%	
Pregătirea superioară a cadrelor didactice			12,60%		

5. Din cele constatate pînă aici reiese că tabloul educației intelectuale școlare, așa cum s-a conturat el din datele recoltate pe baza întrebărilor puse și a observațiilor efectuate de noi, prezintă goluri, incoerențe, imperfecțiuni și rămîneri în urmă față de ceea ce ar trebui să fie modelul contemporan al educației intelectuale școlare, constituit pe fundalul exigențelor epocii și societății noastre.

6. Răspunsurile subiecților elevi și studenți permit presupunerea că, în majoritatea lor, ei nu au devenit *conștienți* de țelurile și sensurile procesului de educație intelectuală, că ei nu și-au însușit rolul de participanți activi la procesul propriei formări intelectuale și că, în consecință, nu sînt bine pregătiți pentru educația permanentă.

7. Se poate, de asemenea, conchide că manualele de pedagogie și practica pedagogică nu le-au oferit studenților viitori profesori o viziune clară și modernă asupra obiectivelor și a tehnologiei educației intelectuale. De altfel, ideea că perfecționarea învățămîntului va întîmpina mari dificultăți cît timp pregătirea psihopedagogică a viitorilor profesori va rămîne, ca pondere și ca prestigiu, la periferia activității universitare — a fost și este frecvent afirmată și demonstrată*.

Sperăm că educatorii vor desprinde din materialul furnizat de capitolele anterioare și alte concluzii sau direcții de optimizare a educației intelectuale ; că dezacordul dintre obiectivele educației intelectuale, așa cum sînt ele prezentate de diferiți autori sau de lucrarea noastră, ca și obiectivele care operează în practica școlară le vor da mult de gîndit ; că nivelul și caracteristicile răspunsurilor elevilor îi vor determina să aducă ameliorări activității didactice cotidiene, cu alte cuvinte, actului predării, aprecierilor făcute la adresa răspunsurilor elevilor, recomandărilor oferite acestora pentru studiul individual, întrebărilor sau subiectelor pentru lucrările scrise.

* În revista „Forum", în „Revista de pedagogie" și la primul simpozion de pedagogie a învățămîntului superior, organizat la Iași în anul 1969 de Institutul de științe pedagogice și de Universitatea ieșeană.

Capitolul IV

PERFECȚIONAREA EDUCAȚIEI INTELECTUALE

G. Văideanu

A urmări, în epoca și în societatea noastră, obținerea unei noi calități a educației intelectuale înseamnă a aborda una dintre cele mai complicate și complexe probleme sociopedagogice — aceea *a organizării și valorificării optime a fondului de inteligență al națiunii*. Experimente semnificative și experiențe de anvergură națională, izbitoare prin rezultatele lor, demonstrează că nu există tezaur mai prețios și mai sigur decît cel constituit din inteligențele bine formate, corect folosite și permanent susținute de un ideal de viață superior. Progresul social-cultural și soluționarea celor mai complicate probleme științifice sau tehnice depind astăzi atît de mult de capacitățile spirituale, de productivitatea gîndirii, încît ideea că investiția în om este cea mai rentabilă atunci cînd este bine organizată, devine o convingere și începe să opereze în politica școlară a tuturor statelor.

Și invers: nu există pierdere mai greu de recuperat decît nedepistarea sau pierderea regulată, datorită carențelor sistemului educativ, a unor talente autentice. Cînd datorită unor structuri, metode sau mentalități depășite, învățămîntul incorporează un procent relativ ridicat de erori — promovînd mediocritatea, descurajînd creativitatea sau realizînd selecția inversă — în suferință nu se află un anumit decalog pedagogic, ci indivizii vizați de erori, care au dreptul de a se realiza și afirma, și societatea, care pretinde cu îndreptățire să fie servită de totalitatea energiilor spirituale. Modernizarea educației nu este, așadar, o idee preferată a amatorilor de noutăți

sau a necunoscătorilor istoriei gîndirii pedagogice și filozofice, nu este o modă trecătoare, ci un imperativ mereu și insistent actualizat de modalitățile și ritmurile dezvoltării societății contemporane[1].

Restructurarea reprezintă singura soluție completă și eficientă, dar transformarea profundă a educației intelectuale (și, implicit, a sistemului in care ea se integrează) presupune o *cercetare-acțiune* de lungă durată, care să îmbine interdisciplinaritatea și prospectivitatea[2]. Or, pînă vom elabora și valida un nou model al educației intelectuale, actualele structuri, conținuturi, forme și metode vor dăinui; de aceea ele trebuie și ar putea fi mai ingenios și mai suplu folosite. Întreaga noastră lucrare demonstrează că actuala organizare a educației intelectuale incorporează nu numai carențe, ci și resurse necunoscute sau puțin valorificate și că actualele forme sau metode nu constituie numaidecît o limită rigidă. Dimpotrivă, împrospătîndu-și informația și viziunea psihopedagogică, profesorii vor descoperi numeroase modalități de a utiliza formele și metodele tradiționale într-un spirit înnoit.

Capitolul de față are în vedere pașii care ar putea fi parcurși pînă la lansarea acțiunii de restructurare, în timp ce ultimul va propune coordonatele unui program de modernizare a educației intelectuale.

1. Un progres în organizarea procesului educației intelectuale și în rezultatele obținute presupune asimilarea unor *noi obiective*, realizabile în actualele condiții. Paralela între tablourile tradiționale de obiective, urmărite de majoritatea subiecților chestionați de noi, și tablourile de obiective propuse de pedagogia contemporană va trebui să facă obiectul multor discuții, conferințe și dezbateri, pentru a conduce, în final, la formarea unor noi reprezentări și a unor convingeri profunde. Confruntarea dintre vechile ansambluri de obiective urmărite în practica școlară și ansamblurile care pot propulsa educația intelectuală spre o nouă calitate va duce la apariția unor noi priorități și va justifica schimbările. În

[1] Vezi: Malița, Mircea, *Renovarea pedagogiei și a educației în spiritul științei moderne*, în „Revista de pedagogie", nr 1/1971 pp. 17—26.

[2] Vezi: Văideanu, G., *Cercetarea interdisciplinară ca instrument de elaborare a sistemelor de învățămînt*, în „Revista de pedagogie", nr. 1/1971, pp. 28—33.

centrul ansamblului de noi obiective, cu funcţie polarizatoare, se va situa *creativitatea* ; dar, aşa cum arătam, accepţiunea conferită acestei categorii psihopedagogice trebuie să fie alta decît cea întîlnită la unii specialişti, care o identifică cu un număr de calităţi ale gîndirii : flexibilitatea, rapiditatea, inventivitatea. Tratată ca o conduită moral-intelectuală, centrată pe flexibilitate şi manifestată prin ea, dar susţinută de capacităţile volitive, de sentimentele intelectuale şi de idealul de viaţă, creativitatea poate deveni un obiectiv educaţional prioritar.

Parcurgerea drumului de la obiectivele generale reînnoite pînă la potenţialul formativ al fiecărei discipline şi la nivelul fiecărei clase cade în seama educatorilor. Oricum, în viitor, toate activităţile didactice şi extradidactice vor trebui să se justifice mult mai mult prin raportare la obiectivele educaţionale. Întrebarea „spre ce duce" un anumit efort educativ va trebui să fie pusă mult mai frecvent, pentru părăsirea mentalităţilor depăşite şi pentru promovarea criteriului finalităţii ca termen suprem de referinţă.

Atingerea obiectivelor presupune nu numai cultivarea unor calităţi şi capacităţi spirituale, ci şi *o acţiune complementară* de îndepărtare a unor trăsături negative* sau carenţe care ar putea bara sau încetini progresul intelectual real obţinut de elevi. Trebuie să recunoaştem că tradiţia şi structurile sistemului existent nu ne-au obligat să urmărim soarta investiţiilor, a bunelor recomandări oferite elevilor, cu alte cuvinte, nu ne-am învăţat cum să aflăm şi cum să măsurăm ce rezultate pedagogice valoroase şi stabile produc activităţile didactice şi extradidactice. Este adevărat că elevii pot participa eficient la procesul propriei formări, dar este tot atît de adevărat că ei pot înţelege simplist sau greşit destule lucruri. Ei pot confunda creativitatea cu abilitatea, iar anumite împrejurări sociale, insuficient înţelese, i-ar putea încuraja în convingerile lor. Ei pot extinde flexibilitatea la domeniul moral, ajungînd la labilitate şi încercînd să-şi organizeze viaţa pe principii etice şubrede. Elevii pot fi încîntaţi de ideile pe care le au, de productivitatea imaginaţiei lor sau de fluenţa

* În ultimele documente de partid şi cu deosebire în Programul prezentat la plenara C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971 s-a arătat că va trebui să se elaboreze un cod al relaţiilor bazat pe etica şi echitatea socialistă.

şi eleganţa exprimării, rămînînd cu atît şi constatînd prea tîrziu că au realizat mult prea puţin. Or, acţiunea complementară preconizată de noi ar trebui să se îngrijească tocmai de terenul pe care se dezvoltă calităţile intelectuale şi de prevenirea erorilor şi a eşecurilor.

2. În şcoala de astăzi şi, cu atît mai mult în şcoala de mîine, cuantumul culturii generale comune, asimilate de toţi elevii, se diminuează, iar diversificarea conţinutului învăţămîntului se accentuează, în schimb, procentul elevilor efectiv realizaţi şi activ integraţi în viaţa socială sporeşte. Criticile insistente şi severe aduse de lucrarea noastră enciclopedismului nu sînt lovituri date culturii generale necesare omului modern. „O adevărată educaţie intelectuală, scrie R. Hubert, este contrariul unei culturi enciclopedice"[3]. „Enciclopedismul, precizează în acelaşi sens W. Okoń, a rămas încă stăpîn pe practica noastră şcolară, majoritatea cadrelor didactice, ca şi principalii susţinători ai acestei erori — autorii programelor şi ai metodicilor şi administraţia învăţămîntului — nu prea sînt conştienţi de gravitatea greşelii. Perimarea enciclopedismului nu implică de loc abandonarea ideii dezvoltării multilaterale a elevilor"[4]. Se pune, aşadar, nu numai şi nu atît chestiunea volumului şi a fondului comun de cunoştinţe, ci şi aceea a funcţionalităţii lor. O nouă ramură a didacticii — teoria conţinutului învăţămîntului — revendică dreptul de a stabili informaţia optimă pentru atingerea obiectivelor educaţionale şi de a trata această informaţie cultural-ştiinţifică după criterii şi cu metode care să evite enciclopedismul steril, descriptivismul, compartimentările dăunătoare şi toate exagerările întreţinute cu îndîrjire de unii specialişti. Or, aceste direcţii sau tendinţe foarte puternice pot fecunda de pe acum practica didactică.

În vederea unei restructurări, conţinutul învăţămîntului trebuie să fie supus unui examen multilateral, care va con-

[3] R. H u b e r t, op. cit., p. 341.

[4] W. O k o ń, op. cit. Semnificativ este şi un fragment din referatul prezentat la Colocviul naţional de la Amiens — 1968 ; „Este foarte important să se renunţe la concepţia intelectualistă şi enciclopedică asupra culturii generale. O concepţie mai cuprinzătoare şi mai subtilă va trebui să dezvolte în fiecare copil, o dată cu gustul pentru informaţia ştiinţifică, aptitudinea creativităţii şi capacitatea de a opera schimbări", op. cit., p. 2.

voca, sub conducerea teoriei conţinutului învăţămîntului, un grup de ştiinţe : cibernetica pedagogică, metodologia cercetării ştiinţifice şi tehnologice, axiologia pedagogică, logica ştiinţei[5], estetica ş.a. Prin *caracteristicile sale logice şi pedagogice, conţinutul modernizat va realiza o sinteză între dezvoltarea ştiinţifică şi socială şi aspiraţiile prin care omul îşi exprimă şi îşi realizează esenţa sa.* Cunoaşterea acestor caracteristici generale devine indispensabilă tuturor educatorilor pentru reorientarea disciplinei predate. Conţinutul modernizat :

— realizează un acord structural şi metodologic cît mai perfect între ştiinţa contemporană şi programele şi manualele şcolare ;

— este esenţializat, furnizînd elevilor orientări şi principii fundamentale pentru însuşirea unor modele superioare de gîndire şi pentru efectuarea schimbărilor cerute de dezvoltarea ştiinţifică şi socială ;

— oferă elevilor o bună cunoaştere a valorilor naţionale şi universale şi a perspectivelor societăţii contemporane, pregătindu-i pentru a se angaja şi susţine acţiunile de apărare a păcii şi de amplificare a colaborării între popoare ;

— include discipline de sinteză, cum sînt : ştiinţa pămîntului, ştiinţa omului, metodologia cercetării ştiinţifice şi tehnice, estetica generală ş.a. ;

— sporeşte posibilitatea stabilirii unor corelaţii cu valoare explicativă între disciplinele şi grupele de discipline cuprinse în planul de învăţămînt ; favorizează organizarea unor activităţi extradidactice cu profil pluridisciplinar ;

— are caracter deschis, în sensul că permite introducerea noilor cuceriri ale ştiinţei, ale tehnologiei şi ale esteticii ;

— sporeşte ponderea disciplinelor şi a temelor cu deosebită valoare funcţională şi operaţională ;

— realizează descongestionarea programelor, stimulează studiul independent şi activităţile creatoare ;

— oferă elevilor un număr sporit de opţiuni prin secţii, prin grupa disciplinelor la alegere şi prin obiecte facultative ,

— conţine mai multe posibilităţi pentru depistarea şi cultivarea talentelor şi a aptitudinilor ;

[5] Pentru cercetările de didactică modernă este foarte utilă lucrarea : B o t e z a t u, P e t r e, *Schiţă a unei logici naturale,* Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1969.

— susţine eficient integrarea socio-culturală a elevilor şi adaptarea lor la dinamica profesiunilor moderne.

Pînă la o restructurare profundă a conţinutului, care presupune experimentări îndelungate, observarea atentă a acestor caracteristici generale şi respectarea lor în organizarea şi predarea conţinutului actual va aduce bune rezultate şi ne va apropia treptat de formula viitorului.

3. Restructurarea tehnologiei didactice va conduce spre un sistem combinat şi integrat, în cadrul căruia ponderile şi dozele dintre metodele tradiţionale şi noile metode, dintre televiziunea şcolară integrată şi instruirea programată se vor determina, plecîndu-se de la obiective şi în funcţie de specificitatea disciplinelor la diferitele niveluri şcolare. Prin supleţea şi varietatea combinaţiilor şi a formulelor, tehnologia didactică modernizată va contribui şi ea la realizarea unei sinteze între exigenţele ştiinţei şi înclinaţiile sau interesele intelectuale ale elevilor.

Flexibilizarea şi liberalizarea sau diversificarea tehnologiei didactice, atît de insistent cerute de unii dintre subiecţii cercetării noastre, solicită de fapt iniţiativa şi creativitatea personalului didactic. Dacă în restructurarea conţinutului învăţămîntului decizia aparţine forului de conducere, în liberalizarea şi flexibilizarea formelor, metodelor şi procedeelor, în introducerea unui nou spirit pedagogic şi în diversificarea stilului didactic iniţiativa şi răspunderea aparţin şi, mai ales, vor trebui să aparţină educatorilor.

Educaţia modernizată pretinde personalului didactic inventivitate şi competenţă, iniţiativă şi răspundere. În acest punct, depăşirea unei tradiţii devenite stînjenitoare se impune ca obligaţie moral-profesională. Controlul şi îndrumarea procesului instructiv-educativ s-au efectuat mult timp în numele unor norme foarte puţin suple, iar tendinţa de aliniere a educatorilor la un stil şi la un model didactic unice a fost puternică. Prin instrucţiuni preocupate de detalii şi nu de principii, prin soluţii care încercau să fie exhaustive, inventivitatea şi responsabilitatea au fost diminuate. La rîndul lor, educatorii s-au lăsat dominaţi de norme şi reguli, unele valoroase, altele de valoare îndoielnică. În felul acesta, ei s-au obişnuit să aştepte îndrumări exhaustive şi să acţioneze cu o prudenţă exagerată.

Dacă este adevărat că reformele școlare se traduc în ultimă instanță în „reforme ale profesorilor", ale sistemului de formare și perfecționare a educatorilor, dacă admitem că „a pune problema educatorilor înseamnă a pune, prin intermediul consecințelor, aproape toate problemele învățămîntului"[6], înseamnă că reconsiderarea rolului personalului didactic în raport cu programele școlare, cu tehnicile și principiile didactice se impune ca sarcină prioritară la toate nivelurile învățămîntului.

De la o activitate didactică prea îndeaproape condusă de norme puțin flexibile sau rigid înțelese va trebui să trecem spre forme și metode cît mai apropiate de modalitatea în care se face și se aplică știința contemporană. De la un stil didactic relativ uniform sau, oricum, puțin diferențiat, să facem pasul spre o gamă de stiluri didactice sensibil diferențiate în funcție de finalitatea instituției de învățămînt, de nivelul școlar, de tipul de activitate, de specificitatea axiologică a disciplinei și, totdeauna, de personalitatea educatorilor. Astfel, aceștia se vor afirma și realiza mai deplin, iar eficiența activității lor va spori. De la o activitate didactică desfășurată în principal „ex cathedra", profesorii vor trebui să se orienteze spre poziția de profesor-consilier, dispus să se situeze frecvent, din punct de vedere pozițional și moral, nu numai în fața elevilor, ci și alături de ei. Nimic nu ar propulsa mai mult creativitatea educatorilor, decît tratarea procesului didactic ca artă, deci ca proces care dispune de o tehnologie proprie bine precizată, dar care are caracteristici estetice, fiind susceptibil să devină, în funcție de cultura și talentul celor ce-l prestează, un proces artistic în cel mai înalt sens al expresiei. În acest domeniu de mare subtilitate, avem de desfășurat o adevărată luptă cultural-pedagogică pentru a schimba o mentalitate indiferentă sau ostilă față de estetic, care opune radical știința, artei și economicul, esteticului[7]; care nu intuiește similitudinile și afinitățile dintre creația artistică și creația didactică, dintre critica artistică și critica pedagogică (analiza

[6] Actes de colloque national, Amiens 1968, *op. cit.*, p. VII.

[7] Vezi bibliografia citată în lucrările: Văideanu, G., *Cultura estetică școlară*, E.D.P., București, 1967; Văideanu, G., „Pedagogia și estetica", în *Fundamenta paedagogiae*, vol. I, pp. 88—100: Tudor Țopa, *Procesul didactic în lumina esteticii* (mss.).

activității didactice); care nu percepe adevărul, în ultimul timp insistent subliniat și convingător demonstrat prin experimente, că tipul de educator-artist și modelul educațional-artistic (modelul de educație tratată și realizată ca artă) trebuie propulsate ca o compensație și o completare necesare în raport cu instruirea programată și cu tehnicile audio-vizuale moderne.

Dacă o nouă calitate în educația intelectuală nu poate fi obținută fără o transformare efectivă a mentalității tuturor educatorilor și a stilului didactic (ca modalitate care orientează și integrează într-o perspectivă largă, conformă factorilor modernizării învățămîntului, totalitatea stilurilor elaborate individual), atunci *strategia acestei mutații* se cere atent elaborată și aplicată. Lucrările, sesiunile științifice, emisiunile radiofonice sînt necesare, dar nu și suficiente. Noutățile se percep prin lectură, dar se înțeleg profund și se aplică în practică pe bază de demonstrații, de modele. Considerăm că a vorbi cadrelor didactice despre o metodă cum este „asaltul de idei" sau „brainstorming"-ul[8] (brain = creier + storm = furtună), sau chiar de metoda mai cunoscută a învățării prin descoperire, fără a le arăta în ce puncte și în ce fel noua metodă se deosebește sau se opune metodelor tradiționale, înseamnă a le lăsa cu multe nedumeriri. Demonstrațiile didactice s-ar putea realiza prin:

— *școli demonstrative*, ca unități pregătite să preia și să prezinte fidel și convingător rezultatele validate ale cercetării pedagogice, obținute în unitățile experimentale; școlile demonstrative ar putea funcționa sub îndrumarea caselor corpului didactic sau a institutelor de perfecționare, beneficiind de condiții organizatorice și materiale speciale;

— *filme didactice pentru profesori*, care ar reține pe peliculă lecții model sau momente semnificative din lecții destinate să inoveze tehnologia didactică, însoțindu-le cu explicații pertinente; eficiența acestor filme ar fi cel puțin egală cu aceea a filmelor destinate elevilor, iar costul lor ar putea fi mai redus;

[8] Vezi: Osborn Alex., *L'imagination constructive. Principes et processus de la pensée créative et du brain-storming*, Trad. par Georges Rona, Dunod, Paris, 1959. În S.U.A. a fost creată în anul 1953 o instituție specializată: Creative Education Foundation.
Vezi și: Roșca, Al., op. cit.

— *televiziune didactică pentru profesori,* sub forma unor transmisiuni realizate din școlile unde se întreprind cercetări semnificative și reușite; dacă televiziunea integrată, pentru elevi, presupune acordul greu de realizat al orariilor școlilor beneficiare, dacă televiziunea substitutivă, utilă în învățămîntul seral sau fără frecvență, pretinde 2—3 ore de emisiuni zilnic, televiziunea pentru profesori este mult mai ușor de realizat.

4. Chiar dacă nu ar interveni frecvent în activitatea didactică, chiar dacă sub forma de examen sau concurs survine numai de 2—3 ori în cursul celor 12 ani de învățămînt, actul docimologic orientează și înrîurește efortul de învățare al elevilor mult mai puternic decît recomandările diferiților profesori. Peste sfaturile acestora, conținutul examenului de bacalaureat și tehnicile folosite îi îndeamnă pe elevi să încerce o ierarhizare a disciplinelor și să adopte o anumită atitudine față de ele. Peste pledoariile profesorilor despre valoarea formației multilaterale, elevii deciși de mobiluri extraștiințifice să intre la o anumită facultate sau secție (de fapt să obțină anumite locuri de muncă), vor învăța într-un anumit fel și anumite lucruri încă din clasa a VIII-a sau a IX-a. Dar, cum reieșea din ancheta noastră, din ce în ce mai mulți elevi și studenți nu mai doresc să învețe pentru notă și nu mai acceptă să fie învățați în primul rînd cum să reproducă lecțiile și cum să obțină note mari. Mai devreme sau mai tîrziu — acest mod de a învăța le apare falimentar.

Prin ceea ce întreabă și prin felul cum apreciază, prin accentele activității didactice și prin elogiile aduse răspunsurilor bune, orice învățător sau profesor îi învață pe elevi ce și cum să învețe; îi determină și îi poate determina să se ferească de învățarea mecanică, să prețuiască ideile și nu datele, fără a neglija detaliile semnificative, să-și exercite continuu judecata și să-și manifeste originalitatea. Prin aprecieri și note, profesorii trebuie să lupte cu perseverență pentru înlăturarea tendințelor de învățare unilaterală sau de dopare a elevilor în preajma concursurilor. Profesorii concep probele și minuiesc notele; prin însăși această mînuire, ei pot acorda prioritate formației și nu informației. Pentru ca actul docimologic să contribuie efectiv la dezvoltarea gîndirii elevilor și la perfecționarea studiului individual, el *ar trebui organizat și desfășurat, în toate împrejurările, în perspectiva obiectivelor educației intelectuale* și nu a unor tablouri de criterii incomplete sau improvizate. Extragerea criteriilor de apreciere din acest ansamblu de obiective ar conferi actului examinării noi valențe educative. Înainte de a-i întreba pe elevi, profesorii au datoria să se întrebe pe ei înșiși ce urmăresc prin subiectele date la lucrările scrise, prin probele de laborator sau prin întrebările orale. Înainte de a-i obișnui pe elevi să prețuiască esențialul, profesorii se pot întreba pe ei înșiși dacă nu au contractat cumva un interes excesiv pentru anumite amănunte, scheme, date nesemnificative sau depășite ale specialității predate.

Pînă la o restructurare radicală a examenelor și concursurilor, pînă la introducerea testelor docimologice[9] sau a mașinilor de învățat (de predare, de repetare sau de verificare), pînă la introducerea fișei pedagogice ca instrument de cunoaștere și orientare a elevilor, actualul sistem docimologic poate fi sensibil îmbunătățit. Această ameliorare stă în puterea educatorilor.

5. *Formarea și perfecționarea personalului didactic* in perspectiva noilor obiective educaționale și în vederea predării unui conținut restructurat rămîne acțiunea primordială pentru obținerea unei noi calități a educației intelectuale. Dacă majoritatea categoriilor de specialiști — medicii, agronomii, inginerii industriali, artiștii — respiră în institutele respective atmosfera viitoarei lor profesiuni, viitorii profesori nu beneficiază, în universități, de acest avantaj: așa cum sînt concepute și plasate, cursurile de pedagogie și practica pedagogică intră în concurență cu disciplinele de specialitate și, în mod inevitabil, lunecă pe o poziție secundară. Nutrind speranța plasării în cercetarea științifică sau în diferite laboratoare sau instituții culturale, studenții — viitori profesori — nu percep problematica psihopedagogică cu interesul viitorului educator. La rîndu-i, practica pedagogică, diminuată ca prestigiu, redusă ca durată, condusă vag, ca o activitate secundară a facultăților*, cu un conținut imprecis, rămîne o activitate ușoară, neinteresată și nesemnificativă. Ea nu pregătește pentru pro-

[9] Vezi: D. Muster, *Verificarea progresului școlar prin teste docimologice*, Editura didactică și pedagogică, București, 1970.

* Seminarul pedagogic de curînd constituit reprezintă un pas înainte, fără a fi însă soluția completă și eficientă pe care învățămîntul o așteaptă.

fesiunea didactică, ea nu-i antrenează pe studenți într-un domeniu de mare subtilitate, care pretinde cunoștințe, abilități și aptitudini precise, ci le dă ideea falsă că ar fi asimilat ceea ce numim metodologia și tehnologia didactică. Capitolele anterioare ne-au arătat cîte lucruri (pregătirea elevilor pentru studiu individual, inițierea acestora în domeniul metodologiei cercetării, predarea noutăților, conceperea verificărilor și a examenelor etc.) s-ar putea desfășura altfel în școală, dacă formarea și perfecționarea profesorilor ar fi radical îmbunătățite.

În elaborarea unor propuneri plecăm de la un dublu principiu, acceptat și practicat în toate țările care s-au orientat spre soluții realiste : a) învățămîntul pretinde ca specialiști nu simpli chimiști, ci pedagogi ai chimiei, nu doar muzicieni talentați, ci pedagogi ai muzicii etc. ; b) buna formație psihopedagogică sporește valoarea specialistului chemat să depisteze și să modeleze energiile tinerilor.

Considerăm că formația psihopedagogică a viitorilor profesori ar trebui realizată *după terminarea studiilor universitare,* în instituții de tipul seminariilor pedagogice, subordonate rectoratelor universităților sau direct Ministerului Învățămîntului. Ele ar fi facultative pentru licențiați, dar obligatorii pentru toți viitorii profesori. Dacă seminariile pedagogice ar avea durata de 6 luni, cursurile universitare ar putea fi prelungite cu jumătate de an (utilizînd și timpul lăsat liber de pedagogie), cu obligația de a-i pregăti pe studenții viitori profesori în două discipline, una principală, alta secundară[10].

Formația pedagogică asimilată în cele șase luni s-ar putea organiza sub forma a trei activități :

— *cursuri pe o durată de două-trei luni :* 1) psihologie pedagogică ; 2) pedagogie generală ; 3) pedagogie comparată ; 4) mijloace tehnice moderne (curs teoretic-aplicativ) ; 5) metodologia disciplinelor de predat ; c) arta vorbirii (curs teoretic-aplicativ).

— *practica psihopedagogică în școli,* sub îndrumarea unui personal bine calificat și suficient numeric pentru acoperirea tuturor genurilor de activități — pe o durată de două luni : 1) asistențe la lecții ; 2) lecții cu asistenți ; 3) lecții fără asistenți ; 4) inițiere în acțiunea de orientare școlară și profesională și în utilizarea fișelor pedagogice ; 5) inițiere în acțiunea de conducere a școlii și a activităților organizațiilor de tineret ; 6) inițiere în instruirea programată etc. ;

— *pregătirea examenelor* și a probelor aplicative (mijloace moderne, arta vorbirii etc.) și susținerea acestora, cu durata de o lună.

Pe măsură ce va beneficia de o bună formație psihopedagogică, activitatea de perfecționare nu se va mai orienta în primul rînd spre întregirea unei pregătiri lacunare, ci spre introducerea și inițierea personalului în noi domenii pedagogice și în noi tehnologii didactice.

---

[10] Vezi : G. Văideanu, *Observații și date asupra învățămîntului norvegian,* în „Revista de pedagogie", nr. 2/1971.

Capitolul V

CONCEPȚIE ȘI PROGRAM PENTRU ACȚIUNEA DE MODERNIZARE A EDUCAȚIEI INTELECTUALE

G. Văideanu

1. Statutul etic și pedagogic al acțiunii de modernizare a educației intelectuale.

Acțiunea de modernizare a învățămîntului, care circumscrie ca element central educația intelectuală, are caracter social-economic, dar și filozofic-pedagogic. Ea presupune schimbări în cadrul material al învățămîntului și în domeniul mijloacelor tehnice, dar conduce spre modificarea viziunii educatorilor asupra finalității procesului instructiv-educativ, deci spre transformări de ordin filozofic și etic, în ultimă instanță decisive și mult mai greu de înfăptuit decît cele de ordin tehnic sau organizatoric. Atitudinea educatorilor față de noile obiective educaționale, de noile conținuturi și mijloace tehnice și ambianța creată transformărilor sînt de o însemnătate prea puțin observată și evidențiată. Mutației de ordin organizatoric-tehnic, obiectivată într-o nouă arhitectură școlară, noi structuri școlare sau noi materiale didactice, trebuie să-i corespundă o mutație etică-pedagogică, ca manifestare a adeziunii celor care prin mentalitate și stil vor determina eficiența noii formule didactice-educaționale.

Cînd sînt solicitați să prezinte coordonatele pedagogice ale sistemului de învățămînt în serviciul căruia se află, sau să descrie și să caracterizeze tehnologia didactică, educatorii reușesc, așa cum am constatat și în cadrul cercetării de față, să schițeze un tablou semnificativ într-un timp relativ scurt.

Dacă acelorași educatori li se cere însă să prezinte coordonatele pedagogice ale învățămîntului de mîine sau numai caracteristicile pedagogice ale conținutului modernizat, ei se găsesc într-o mare dificultate, solicită mult mai mult timp pentru expunerea lor, furnizînd o gamă variată, uneori și contradictorie, de răspunsuri și soluții.

Cum se explică această diminuare a competenței educatorilor, ilustrată și de tabelul nr. 34 din lucrarea noastră, această dificultate de a schița un alt model didactic-educațional, eliberat de carențele celui pe care-l avem și îl stăpînim atît de bine ? De unde atîtea rezerve și atîtea ezitări nu numai în rîndul educatorilor, ci și în acela al cercetătorilor și al administratorilor învățămîntului ? Fără îndoială, anticiparea viitorului rămîne, pe cît de necesară, pe atît de dificilă, metodologia ei fiind în curs de elaborare. În acest caz, avem însă în vedere o altă categorie de cauze care explică varietatea concepțiilor și a atitudinilor față de modernizarea educației intelectuale, iar în sens mai larg, a învățămîntului.

Atunci cînd introducem schimbări, descoperim cu pregnanță și cu o anumită surprindere extraordinara sa complexitate, numeroasele și nebănuitele dependențe dintre coordonatele sistemului de învățămînt. Prin consecințele previzibile, dar mai ales prin cele imprevizibile, inovările fac mai evidente condiționările socio-economice ale învățămîntului ca subsistem social și varietatea tipurilor de condiționări și de determinări ascunse sub denumirea comună de proces instructiv-educativ. Descoperim că metodologia și tehnologia didactică întrebuințată cu destulă ușurință, din obișnuință, reprezintă o elaborare de lungă durată, transmisă prin lucrări și prin modelele celor vîrstnici, din generație în generație, peste decenii. Progresul a fost continuu, dar foarte lent. O cercetare de pedagogie istorică ar evidenția faptul că actuala tehnologie didactică încorporează elemente care au traversat secolele, provenind de la Herbart, Pestalozzi, Rousseau, Comenius. Această idee era subliniată cu deosebită insistență la deschiderea Colocviului național de la Amiens (Franța) din anul 1968 : „Profund tulburați de inadaptarea unui sistem educativ moștenit din secolul al XIX-lea, a cărui rigiditate și inerție ne apar cu atît mai grave în momentul în care, ca și în alte țări dezvoltate, se efectuează trecerea necesară spre o formație liceală și uni-

versitară cuprinzătoare, ca formație de o calitate superioară, afirmăm urgența unei renovări a educației și a pedagogiei, renovare care nu poate fi concepută decît în perspectiva educației permanente a națiunii"[1]. Or, o formulă didactică realizată prin acumulări și filtrări de-a lungul multor decenii, formulă transmisă cu unele modificări din generație în generație, însoțită de un crez umanist și de o anumită concepție despre copil, inspiră încredere și opune în mod firesc rezistență schimbărilor. Nu există probabil o întreprindere socială mai dificilă decît aceea de a restructura în cinci, în zece sau în douăzeci de ani un proces de lungă durată și cu ecouri și consecințe în întregul registru al vieții sociale. Ca urmare, acțiunii de modernizare a învățămîntului sau, în sens mai restrîns, a educației intelectuale nu i se deschide o cale liberă și dreaptă, nefiind întîmpinată cu o singură atitudine — cea aprobativă — ci cu o gamă de atitudini.

Există atitudinea de *adeziune și sprijinire convinsă* a acțiunii de restructurare a educației, izvorîtă din perceperea corectă a factorilor care reclamă noi obiective educaționale și dintr-o bună intuire a viitorului. Modernizarea este întîmpinată însă cu rezervă chiar de către educatorii valoroși, care văd resursele insuficient valorificate ale actualei formule educaționale, văd asemănările dintre metodele tradiționale și unele dintre noile metode, cum ar fi „învățarea prin descoperire" sau „învățarea prin cercetare", dar nu percep faptul esențial că pregătirea tineretului pentru prezent și viitor nu mai poate fi realizată numai prin conținuturile și metodele tradiționale și prin transferul experienței moral-culturale acumulate de educatori acum treizeci, douăzeci sau chiar acum zece ani. Există și categoria celor *indiferenți*, care, fiind neinformați și neangajați, minimalizează acțiunea de renovare a învățămîntului, stînd în expectativă și practicînd „lecția cu toate verigile" și sistemul monoton „ascultare-predare", cu catalogul deschis și cu sancțiunile sau ironiile de rigoare pe buze. Cercetarea noastră de teren ne-a convins că această categorie există și că ea n-ar putea fi ignorată de un program transformator. În lume, modernizarea are și *adversari*, iar aceștia se pot constitui pe temeiuri diferite sub raport ideologic sau valoric. Unii nutresc temerea neîntemeiată că televiziunea școlară sau instruirea programată realizată pe bază de manuale programate sau de mașini de instruire vor putea înlocui profesorul sau, oricum, îi vor diminua mult rolul, făcîndu-i concurență și punîndu-l în inferioritate. Experiența demonstrează însă că, acolo unde a pătruns temeinic și pe baza unor principii pedagogice, televiziunea contribuie la renovarea educației, dar și la stimularea educatorilor. Mai mult, pătrunderea televiziunii a fost condiționată de receptivitatea față de schimbări a educatorilor. „Spiritul nou care animă educația japoneză după al doilea război mondial a favorizat pătrunderea televiziunii în școală. Înainte de război, învățămîntul în Japonia era întemeiat în principal pe manuale, iar elevii erau datori să învețe pe dinafară și să rețină un mare număr de fapte. După război, o schimbare a intervenit în metodele de învățămînt și în conținutul său"[2]. Desigur, nu se poate ascunde faptul că propagarea radioului, a televiziunii, a mașinilor de învățat în lumea școlară, care pînă în prezent le-a ignorat, riscă să modifice profund raportul profesor-elev, care nu s-a schimbat decît foarte puțin de-a lungul secolelor"[3]. Alți educatori, cantonați în limitele specialității însușite cu două-trei decenii în urmă și îndrăgostiți de un sistem închis de valori tradiționale, nu se pot deschide spre revoluția care are loc în știință, în tehnică și în viața socială. În numele a ceea ce știu și prețuiesc, ei nu acceptă renovarea conținutului învățămîntului, deci a ceea ce ar trebui să știe și să prețuiască elevii. „Pedagogia tradițională, va spune Arnould Clausse, este în mod normal dogmatică și de catedră ; ea se va mulțumi cu transmiterea de directive, de informații și de tehnici cunoscute și definitiv puse la punct"[4]. O altă categorie de adversari ai modernizării educației intelectuale o constituie cei nepregătiți

---

[1] Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, Pour une école nouvelle, Actes du colloque national, Amiens 1968, Dunod, Paris, 1969, p. 1.

[2] Cassierer Henry, *La télévision et l'enseignement*, UNESCO, 1963, p. 247.

[3] Bernard Planque, *Machines à enseigner*, Casterman, 1967, p. 14.

[4] Arnould Clausse, *Le problème de l'unité et de la diversité dans la formation de l'homme*, A.I.S.E., 1969, p. 5.

spiritualiceşte pentru schimbări şi pentru dominarea schimbărilor. Aceştia ar putea fi prizonieri ai unei filozofii statice — dogmatice, după cum ar putea fi orientaţi în mod insistent spre valorile şi echilibrul spiritual al trecutului, devenind impermeabili la valorile şi perspectivele prezentului. „Este regretabil, scrie pedagogul Edmund King de la Universitatea din Londra, că unii educatori nu percep ca atare un mare număr de arhaisme profund înrădăcinate în structura învăţămîntului, fapt care face «nemuritoare» aceste vestigii inactuale ale trecutului"[5].

Pentru a constitui o realizare justificată social-pedagogic, semnificativă sub raport umanist filozofic şi eficientă în planul cultural, dar şi în cel economic, acţiunea de modernizare a învăţămîntului trebuie: 1. să fie propulsată de o *concepţie filozofică-pedagogică,* 2. să beneficieze de *un program cuprinzător,* elaborat pe baza acestei concepţii şi 3. să dispună de *o strategie de aplicare a programului.*

Un învăţămînt modern va satisface cît mai fidel şi mai complet un ansamblu ierarhizat de exigenţe, adresate omului şi instituţiei care îl formează de către epocă şi societate, de către prezent şi viitor.

O acţiune social-pedagogică obligată să introducă noi mijloace tehnice şi să schimbe mentalitatea educatorilor, să aducă transformări greu de evaluat sub raportul consecinţelor apropiate şi îndepărtate, înfruntă multe riscuri. Transformarea adusă educaţiei ar putea părea unora profundă şi cuprinzătoare, în timp ce ea ar fi în realitate superficială şi unilaterală. De aceea, este util să precizăm nu numai ceea ce este, ci şi ceea ce nu este modernizarea învăţămîntului sau mai precis, ceea ce reprezintă în realitate numai o transformare parţială sau aparentă a procesului instructiv-educativ.

— Modernizarea învăţămîntului este concepută simplist de către cei care o reduc la propagarea mijloacelor audio-vizuale, deci la transmiterea unui conţinut depăşit, cu ajutorul mijloacelor tehnice moderne.

[5] Edmund King, *Structural Changes in European Secondary School Systems,* A.I.S.E., Varşovia, 1969, p. 3.
Vezi şi: Ondry Pavlik (Bratislava), *L'Education à l'époque de la révolution scientifique et technique,* A.I.S.E., Varsovie, 1969, pp. 28—32.

— Transformarea nu este deplină şi eficientă nici atunci cînd un conţinut bine restructurat, care apropie conţinutul învăţămîntului de logica şi structura internă a ştiinţei contemporane, este transmis în spirit tradiţional şi numai cu metode tradiţionale. Intercondiţionarea dintre conţinutul modernizat şi metode este astăzi pregnant evidenţiată[6].

— Restructurarea conţinutului învăţămîntului rămîne incompletă şi parţial eficientă cît timp ia în considerare numai progresele ştiinţei, nu şi transformările din domeniul artei şi al vieţii sociale.

— Un învăţămînt modernizat va înzestra tineretul cu noi modele de gîndire şi cu un bagaj de abilităţi intelectuale, îi va insufla spirit creator, iniţiativă şi dorinţa de aplicare a ideilor, dar va cultiva cu stăruinţă un număr de calităţi moral-filozofice care sporesc valoarea omului, fecundînd creaţia lui: sentimentul marilor idei, adeziune la idealurile superioare, dispoziţia de a medita.

Totdeauna învăţămîntul a trebuit să se adapteze şi, într-o măsură mai mare sau mai mică, cu promptitudine sau cu întîrziere, el s-a adaptat la un ansamblu de exigenţe predominant culturale, foarte diferit percepute şi ierarhizate de către specialişti. El a fost conceput ca propagare a ştiinţei de carte sau, la nivel liceal, a culturii, şi nu ca formare orientată spre obiective bine determinate; ca domeniu al unei investiţii valoroase în sine, ca dăruire realizată din considerente umaniste, investiţie prea puţin preocupată însă de eficienţă, de integrarea socio-profesională a individului. Pentru a obţine o nouă calitate în educaţia intelectuală şi a da astfel un răspuns noilor exigenţe socio-culturale, este necesar să cercetăm care sînt aceste exigenţe şi cum acţionează ele.

2. Interpretarea pedagogică a factorilor care reclamă restructurarea educaţiei intelectuale.

În ultimele decenii, exigenţele care impun restructurarea educaţiei au devenit mult mai insistente, mult mai clare, luînd

[6] Vezi, de ex.: J. Bruner, *The Process of Education,* Trad. Cambridge H. Univ. Press, 1960; W. Okoń, *La science et le contenu de l'enseignement général,* A.I.S.E., Varsovie, 1969, pp. 27—32.

forma unei presiuni. „În ultima jumătate de secol, pe întreaga planetă, stabilitatea relativă care a caracterizat structurile școlare anterioare a dispărut"[7]. Modernizarea procesului educațional, ca răspuns la aceste exigențe majore, trebuie realizată continuu, dar într-un timp mult mai scurt decît în trecut, iar ca transformare profundă, care survine periodic, la intervale mult mai scurte. „Scopul propriu educației și metodele sale, scrie G. Mialaret, trebuie deci în mod constant revizuite pe măsură ce nevoia de justiție socială devine tot mai conștientă, pe măsură ce știința și experiența sporesc informația noastră despre copil, despre om și societate"[8].

Factorii socio-economici și cultural-științifici care impun modernizarea educației sînt depistați, sistematizați și ierarhizați după criterii foarte diferite. Dezvoltarea științei contemporane, prin ritm și cantitate de informație, prin transformările structurale și metodologice, prin aplicațiile spectaculoase și eficiente sub raport social-economic, este principalul factor care impune și orientează acțiunea de modernizare a învățămîntului ca sistem și a educației ca proces. Acțiunea sa merge sau pretinde să meargă foarte departe. „Un lucru trebuie să fie sigur, scrie fizicianul James Connant : ceva extraordinar de pasionant a intervenit în domeniul fizicii. Atît de importantă este această schimbare, încît conceptele științifice constituie o parte esențială a bagajului intelectual al omului, chemat astăzi să facă uz de ele chiar și în deciziile sale cu caracter etic"[9]. Dacă sînt foarte puțini acei care contestă primatul științei în sistemul factorilor generatori ai modernizării educației, în schimb, este relativ mare numărul acelora care sînt peste măsură tulburați sau derutați de spectacolul revoluției științifice și tehnice. Unii sînt înclinați să remorcheze nemijlocit conținutul învățămîntului, fără un act prealabil de selecție și de organizare, la ceea ce numim știință contemporană, cu alte cuvinte, la atîtea științe și ramuri în constituire sau de-acum afirmate, la atîtea ipoteze și direcții parțial confirmate sau încă

[7] Robert Dottrens ș. a., *Eduquer et instruire*, Nathan UNESCO, Paris, 1966, p. 11.
[8] Gaston Mialaret (sous la direction), *Education nouvelle et monde moderne*, P.U.F., Paris, 1966, p. 7.
[9] James Connant, *La science moderne et l'homme moderne*, Trad., Librairie Istra, Paris, 1958, p. 58.

neconfirmate prin aplicații, la nenumărate științe de sinteză sau cercetări interdisciplinare. Alții sînt tentați să ignoreze fie factorii economici sau demografici, fie factorii psihologici și, în principal, aspirațiile tineretului.

La sesiunea din anul 1965, *Societatea Europeană de Pedagogie Comparată* (The Comparative Education Society in Europe) cerea, în rezoluția adoptată, să se determine *tipurile de schimbări* socio-economice care reclamă transformarea educației. „Este foarte important ca tipurile de schimbări socio-economice care influențează conținutul educației să fie identificate și evaluate :

a. Schimbări demografice ;
b. Schimbări în aspirații ;
c. Explozia informației științifice"[10].

Învățămîntul, care a fost mai puțin orientat spre finalitate, considerîndu-se o investiție realizată în spirit paternalist și respingînd imixtiunea economicului, acceptă astăzi criteriul economic și constată că „investiția în om" este nu numai cea mai nobilă, ci și cea mai eficientă. „Dacă învățămîntul, scrie Salomon Philippe, comandă formarea omului, el comandă implicit și construirea viitorului : învățămîntul pregătește pentru profesiune și pentru timpul liber, unește economicul cu cerințele culturale, individualul cu socialul. Acordîndu-i un loc din ce în ce mai important în politica lor, statele redau economiei destinația sa fundamentală"[11].

În lucrarea elaborată în colaborare cu Gaston Mialaret, Robert Dottrens[12] consideră că patru sînt factorii care impun restructurarea educației :

— progresul mijloacelor de comunicație ;
— revoluționarea mijloacelor de informare ;
— prelungirea școlarității ;
— problema timpului liber.

La sesiunea din anul 1966, O.C.D.E. (Organisation de Coopération et de Développement Economique), care afirmă un con-

[10] The Comparative Education Society in Europe, General Education in a Changing World, Second General Meeting, Berlin, 1965.
[11] Salomon Philippe, *Théorie économique et stratégie d'enseignement*, Paris, 1966, p. 188.
[12] Robert Dottrens, op. cit. 12— 15.

stant interes pentru problemele educației, stabilea următorul tablou de factori prioritari :

1. Presiunea exercitată de efectivele școlare în creștere.
2. Dezvoltarea științei (amplificarea volumului de cunoștințe).
3. Rolul sporit al instrucției în viața socio-economică.
4. Necesitatea de a adapta învățămîntul și colectivitatea la evoluția științifică și tehnică.
5. Cererea socială de servicii cu funcție educativă"[13].

Evident, este deosebit de importantă elaborarea unui tablou cît mai complet al factorilor care impun modernizarea învățămîntului. Tot atît de utilă este și determinarea specificității lor și a ponderii care li se cuvine în funcție de situația social-politică în care acționează. Pedagogia participă la cercetările consacrate acestui domeniu și are de soluționat în principal problema : *cum trebuie să acționeze factorii generatori ai modernizării asupra coordonatelor învățămîntului?* Ne propunem deci să prezentăm nu numai un tablou al factorilor, ci și o schemă a acțiunii lor asupra coordonatelor învățămîntului. Învățămîntul, ca subsistem, recepționează exigențe din întreaga sferă a vieții sociale, dar, în același timp, el deține organic, în interiorul său, un potențial inovator remarcabil. Avem în vedere atît aspirațiile tineretului și capacitatea sa de a participa la perfecționarea procesului propriei formări, cît și inventivitatea educatorilor. Este adevărat că factorii interni — îndeosebi aspirațiile spontane ale tineretului — ar putea acționa nu numai în acord, ci și în dezacord cu factorii externi. Este tot așa de adevărat că, atunci cînd prioritățile și specificitățile nu sînt stabilite, factorii generatori ai modernizării pot acționa confuz, dezordonat.

Prin caracteristicile sale, educația modernizată va oferi tuturor tinerilor cel mai favorabil cadru pentru cultivarea aptitudinilor și afirmarea idealurilor. În ultimă instanță, *modernizarea se validează în planul umanist-pedagogic prin plenitudinea și valoarea formației educaților.* O școală care, în numele unuia sau altuia dintre factori, ar unilateraliza indivizii, ar constringe aspirațiile lor sau i-ar îndepărta de bucuriile superioare nu reprezintă o instituție modernizată, chiar dacă ar întruni cîțiva dintre parametrii esențiali ai modernizării. A restructura și a orienta educația școlară în perspectiva educației permanente nu înseamnă numai a-i asigura absolventului posibilitatea adaptării la progresele științei și ale tehnicii, ci și a-l învăța să-și păstreze prospețimea sufletească, gustul pentru artă, comunicabilitatea și interesul pentru problemele întregii umanități*. „În gigantica mișcare de idei și descoperiri, care pare să pună în discuție valorile considerate pînă astăzi ca fiind sigure și structurile sociale cele mai stabile, ***cultura*** potrivită omului contemporan este aceea care îi va permite să se mențină într-o perioadă de transformări puternice și să-și afirme, mai mult decît în oricare altă epocă a istoriei, condiția sa umană, ceea ce înseamnă capacitatea de a domina forțele declanșate de progresul științific-tehnic, supunîndu-le trebuințelor sale economice, dar și idealului său moral. Cultura omului modern trebuie deci să întrunească o dublă caracteristică, aceea a ***eternității*** valorilor care definesc umanitatea și aceea a ***modernității*** impusă de lumea actuală"[14].

Judecînd problema adaptării educației la exigențele de astăzi și de mîine ale societății socialiste de pe pozițiile filozofiei marxist-leniniste și ale documentelor partidului nostru, e necesar să avem totdeauna drept premisă formarea integrală și armonioasă a personalității.

În fața factorilor care reclamă insistent renovarea educației, fiind capabili să o propulseze, dar și să o deregleze, pedagogia are o misiune dificilă. Unii factori — în primul rînd știința — acționează asupra întregului registru al sistemului de învățămînt ; alți factori solicită insistent o anumită coordonată : conținutul învățămîntului, tehnicile de evaluare, arhitectura școlară și mobilierul școlar etc. Cum acționează însă acești factori ? Răspunsul la această întrebare, oricît de succint ar fi, va demonstra că interpretarea pedagogică a exigențelor generate de factorii care impun modernizarea învățămîntului constituie una dintre cele mai importante și complicate probleme pentru forul de decizie, pentru personalul didactic și pentru cercetarea educațională.

[13] O.C.D.E., *La réforme des programmes scolaires et le développement de l'éducation*, 1966, pp. 27—32.

[14] Charles Brunold, *L'enseignement scientifique du second degré*, L'Institut Pédagogique National, Paris, 1960, p. 7.

* Această idee a fost afirmată cu o pregnanță exemplară și o insistență deosebită în ultimele documente de partid privitoare la perfecționarea educației socialiste a tineretului și a adulților.

Unii factori, cum ar fi știința sau arta, își exprimă mesajul înnoitor prin rezultate concretizate în studii, lucrări de sinteză, opere sau prin rezultate prezentate în simpozioane, conferințe etc. de către specialiștii domeniului respectiv. Se pune întrebarea : cum și prin cine recepționează învățămîntul acest mesaj înnoitor ? Este satisfăcătoare actuala situație, cînd asimilarea și integrarea noutăților științifice sau artistice cade în seama autorilor de programe și manuale ?

Progresele tehnicii dispun și de un al doilea canal pentru a se afirma și impune : ele beneficiază nu numai de lucrări teoretice, de expoziții și de o prezență convingătoare în viața socială, ci și de posibilitatea de a pătrunde direct în activitatea școlară. Chiar dacă au suscitat temeri și discuții, picupul și magnetofonul s-au introdus, ca mijloace, în procesul instructiv-educativ, înainte de a fi fost recomandate în mod oficial, înainte de a fi primit „avizul oficial" al filozofilor și al pedagogilor.

O altă cale prin care se transmit imperativele generate de factorii socio-economici este deschisă acelor fenomene pregnante și insistente ale societății contemporane, cum ar fi mobilitatea profesională, care se impun și determină nemijlocit modificări în mentalitatea profesorilor. Înscrierea educației școlare în cadrul educației permanente sau situarea creativității în rîndul obiectivelor educaționale prioritare constituie imperative convingătoare, susținute în primul rînd de mobilitatea excepțională a vieții sociale.

Există și o a patra cale sau modalitate, utilizată de acei factori, cum sînt cei demografici, care acționează din interiorul învățămîntului, cerînd noi structuri și tehnici didactice, noi metode de conducere a învățămîntului etc. Desigur, se pune întrebarea : cîți dintre acei care dețin funcții de conducere sau cîți dintre profesori percep adecvat implicațiile pedagogice ale creșterii efectivelor școlare și ale cererii de educație în continuă creștere ?

Oricît de pregnant și de convingător ar fi mesajul factorilor care reclamă renovarea educației, este greu să presupunem că el va determina, în mod direct, transformări efective în viziunea și stilul majorității educatorilor. De altfel, această diversitate de solicitări și de imperative, aflate ele însele în evoluție, trebuie organizată într-un ansamblu ordonat și ierarhizat potrivit specificității învățămîntului. *Interpretarea pedagogică a mesajului factorilor generatori ai modernizării este esențială pentru lansarea acțiunii, pentru eficiența ei și pentru evitarea dereglărilor. Această interpretare trebuie să fie cunoscută tuturor educatorilor,* întrucît, în ultimă instanță, ei sînt cei care recepționează și aplică imperativele, deci ei sînt cei prin care se va transforma efectiv procesul instructiv-educativ. Fiind chemați să înfăptuiască un program, educatorii au nevoie în primul rînd de o concepție. Înainte de a se angaja, înainte de a iniția sau efectua transformări, educatorii trebuie să știe de ce sînt necesare acestea și în ce sens vor opera ele. Acest obiectiv important, dar limitat, îl urmărim prin prezentarea schemei „Acțiunea factorilor de modernizare asupra coordonatelor învățămîntului" și prin subcapitolul următor.

Considerăm că factorii care reclamă o nouă calitate în educația tineretului și o restructurare a învățămîntului (a activității didactice și extradidactice) ar putea fi grupați și prezentați astfel :

— dezvoltarea științifică și tehnică ;

— dezvoltarea artelor și a esteticii contemporane (avem în vedere noile ramuri, cum sînt estetica industrială, estetica urbanistică, estetica vieții cotidiene etc.) ;

— dezvoltarea mijloacelor de comunicare și stocare a informației ;

— dezvoltarea social-politică națională și internațională (restructurarea educației va trebui să profite de inițiativele și de succesele unor foruri internaționale, cum sînt ONU, UNESCO și alte organisme ale acestora[15] care se ocupă de educația tineretului și militează pentru stimularea colaborării între popoare și pentru punerea progresului în serviciul păcii),

— dezvoltarea economică resimțită de învățămînt în principal prin apariția unor noi profiluri profesionale, prin mobilitatea profesională și prin cererile de cadre ;

[15] International Association of Educators for World Peace (Asociația internațională a educatorilor pentru pace în lume) constituită în anul 1969, militează pentru „progres în serviciul păcii". Deviza sa este : „Ad Pacem per Sapientiam". În luna august 1970, Asociația a organizat prima sa sesiune, la Oslo.

— dezvoltarea demografică manifestată prin creşterea efectivelor şcolare şi a cererii de educaţie; aşezăm aici şi aspiraţiile caracteristice tineretului contemporan.

Pentru ca restructurarea să decurgă logic, fără perturbări, să fie consimţită şi eficientă, ea trebuie să înceapă din punctul care, sub raport pedagogic, înseamnă centrul de orientare şi reglare a învăţămîntului — *idealul educaţional*[16]. Această categorie pedagogică fundamentală — ca sinteză şi ca expresie esenţializată a celor mai înalte aspiraţii sociale şi individuale — reprezintă principalul criteriu pentru organizarea şi filtrarea multitudinii de solicitări şi imperative adresate educaţiei de către societatea contemporană. Prin natura sa, idealul educativ rămîne deschis, deopotrivă, spre lumea valorilor şi viaţa socială, dar şi spre procesul educaţional şi aspiraţiile tineretului. În schema propusă am indicat acest lucru printr-un cuplu de săgeţi. De aceea, în numele lui, solicitările pot fi admise sau respinse, iar modificările pot privi uneori domeniul educaţiei, alteori mediul familial sau urban în care trăiesc elevii. „Considerăm că cercetarea pedagogică trebuie să-şi îndeplinească cu mai multă cutezanţă şi perseverenţă datoria de a se ocupa nu numai de integrarea social-culturală a tineretului, ci şi de problema adecvării mediului social, urbanistic şi cultural la nevoile legitime ale copilului; nu numai de ceea ce elevii sînt datori să facă, ci şi de ceea ce ei trebuie să evite sau să facă altfel decît le-o cere o anumită conjunctură; deci, nu numai de modalitatea îndeplinirii unor imperative, ci şi de corectivele care trebuie aduse unor cerinţe insuficient analizate sub raportul valorii lor educative. (...) Cînd civilizaţia contemporană produce şi oferă un şir neîntrerupt de înnoiri şi tentaţii, cînd ea deschide cu repeziciune şi fără o evaluare calitativă prealabilă noi direcţii de activitate culturală şi noi modalităţi de agrement, cînd stimuli de valori diferite acţionează insistent şi continuu asupra tineretului, pedagogia nu se poate ocupa numai de modelarea tineretului potrivit tuturor acestor solicitări, ea fiind datoare să supună unei analize valorice tentaţiile şi îndemnurile generate de mediul social-cultural şi să promoveze o reacţie viguroasă faţă de exagerări şi erori. Nu trebuie ocolite problemele socio-pedagogice noi, ridicate de urbanistica modernă, de marile aglomeraţii umane, după cum nu pot fi găsite soluţii sigure fără o referire clară la valorile supreme încorporate de idealul pedagogic“[17].

Idealul educaţional este un scop suprem, greu de atins, dar în principiu realizabil. Ca model specific unei societăţi şi ca expresie a năzuinţelor ei superioare, idealul are funcţie stimulativă şi orientativă. Imaginea lui trebuie mereu reîmprospătată în mintea educatorilor. (În schema propusă am indicat trebuinţa ca educatorii care înfăptuiesc procesul de învăţămînt, ca şi cei investiţi cu perfecţionarea şi conducerea lui să perceapă conexiunea dintre „acţiunea factorilor de modernizare“ şi idealul educaţional).

Dar acţiunea educaţională, care, fără îndoială, are nevoie de perspectivă şi de o viziune întregitoare, se compune dintr-o suită de secvenţe, de lecţii sau activităţi extradidactice. Acestea, la rîndul lor, aparţin unui anumit nivel de învăţămînt şi unui anumit tip de şcoală. De aici, nevoia de a detalia şi organiza idealul pedagogic sub forma unor ansambluri de obiective educaţionale în funcţie de structurile şcolare, de funcţionalitatea acestora şi de vîrstele elevilor. „Planificarea învăţămîntului, precizează specialistul american Frederik Harbison, presupune mai întîi determinarea obiectivelor“[18].

Pedagogia contemporană constată cu o anumită surprindere cît de puţin au stat obiectivele educaţionale în atenţia cercetătorilor, a administratorilor învăţămîntului şi a personalului didactic; cît de rar s-a plecat, în determinarea conţinutului sau a tehnologiei procesului instructiv-educativ, de la obiective; cît de şterse sînt obiectivele pentru profesorii foarte atenţi la *ceea ce predau* şi *cum predau* şi mult mai puţin preocupaţi de *ceea ce vor să obţină* şi de perfecţionarea activităţii lor pe baza *rezultatelor obţinute*. De altfel, întreaga

[16] Filipescu Valentina, *Idealul educativ în problematica ştiinţei pedagogice*, în „Revista de pedagogie“, nr. 1—1968; Ştefan Bârsănescu, „Ideal educativ“, în *Dicţionar de pedagogie contemporană*, Bucureşti, 1969, pp. 129—130.

[17] George Văideanu, „Funcţia inovatoare a cercetării în domeniul educaţiei pionereşti“, în vol. *Bazele psihopedagogice ale activităţii pionereşti*. Ed. politică, Bucureşti, 1970, p. 49.

[18] F. Harbison, *Planification de l'éducation et développement des ressources humaines*, UNESCO, 1968, p. 11.

noastră cercetare, preocupată în mod special de obiectivele educației intelectuale, a demonstrat și ea acest fenomen, această carență.

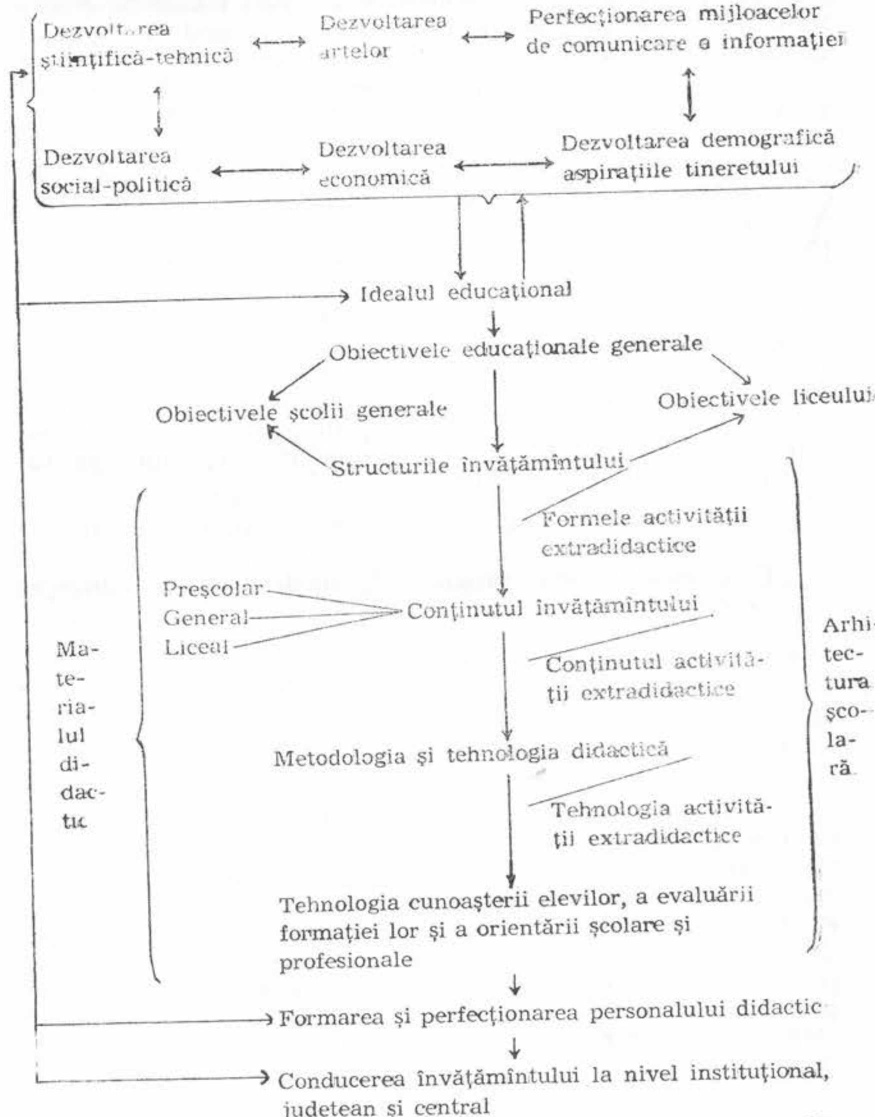
A organiza sau a desfășura învățămîntul în perspectiva obiectivelor educaționale înseamnă a așeza pe primul plan *finalitatea.* Nici efortul și nici patosul educatorului nu pot constitui etaloane ; rezultatele, prin calitatea și temeinicia lor, sînt semnificative pentru eficiența educației.

A pleca de la idealul educațional și de la obiective și a avea în vedere obiectivele înseamnă a deține un criteriu și o metodă sigure pentru soluționarea unor probleme, altfel insolubile : determinarea structurilor învățămîntului, selecționarea și organizarea conținutului învățămîntului, renovarea metodelor de învățămînt sau a materialului didactic, elaborarea noului model arhitectural școlar etc. Nici un conținut nu poate revendica prin el însuși dreptul de a rămîne sau de a pătrunde în planul de învățămînt, dacă nu se justifică în raport cu obiectivele educaționale. Nici o metodă nouă sau tradițională nu poate obține sau n-ar trebui să obțină o anumită pondere, fără o confirmare venită din sfera obiectivelor. Nici un proiect arhitectural n-ar putea fi avizat, dacă nu convine obiectivelor educaționale și, în continuare, tuturor exigențelor procesului didactic și extradidactic, oricît de ingenios și de economicos ar fi.

Învățămîntul modernizat, în speță, educația intelectuală modernizată, va beneficia de un sistem de activități extradidactice, complementare în raport cu activitatea didactică, dar fundamentale pentru atingerea obiectivelor educaționale. Avem în vedere, îndeosebi, depistarea, cultivarea și afirmarea prin concursuri a talentelor, angajarea elevilor în investigații științifice și cultivarea creativității. Prin *suplețea formelor și a conținuturilor,* elaborate sau selecționate în funcție de înclinațiile, posibilitățile și talentele elevilor, indiferent de vîrsta lor, și prin *inventarea sau alegerea tehnologiei* în funcție de situațiile metodologice sau psihopedagogice, deci în funcție de nivelurile cele mai înalte accesibile elevilor, activitățile extradidactice vor putea contribui efectiv la diferențierea învățămîntului și la sporirea randamentului său.

Personalul didactic este elementul cel mai activ și mai receptiv al sistemului ; orientat în spiritul idealului educațional,

ACȚIUNEA FACTORILOR DE MODERNIZARE ASUPRA COORDONATELOR ÎNVĂȚĂMÎNTULUI



el poate recepționa, organiza și aplica în mod adecvat și prompt anumite imperative generate de factorii modernizării învățămîntului. Vrem să subliniem că, fiind plasat pe penultimul loc în schema propusă, personalul didactic nu este în nici un caz ultimul care va răspunde apelurilor lansate de societate sau de știința epocii noastre. În schimb, formarea și perfecționarea lui n-ar putea fi stabilită decît după ce s-au determinat, pe baza unei metodologii riguroase, obiectivele, conținuturile și tehnologiile procesului instructiv-educativ. În efectuarea unei transformări de mare anvergură, de factură organizatorică, dar și etică-pedagogică, conducerea învățămîntului, realizată la nivel instituțional, județean și central, chemată să orienteze și să stimuleze, să avizeze și să regleze efortul de modernizare, are un rol mai mare decît i se rezervă la noi, în principiu și în fapt. O nouă calitate în educație nu se va obține, desigur, prin măsuri administrative sau numai prin astfel de măsuri, dar ea presupune ansambluri de decizii luate pe baza cercetării și, în principiu, o continuă propulsare a inițiativelor și inovărilor bine orientate în raport cu învățămîntul de mîine.

3. Coordonatele unui program de modernizare a educației intelectuale.

Ideea necesității inovării educației și, în special, a educației intelectuale cîștigă tot mai mult teren, iar inițiativa personalului didactic se manifestă tot mai insistent. Expansiunea cercetării ia proporții, iar tipul de educator-cercetător se întîlnește la noi relativ freovent.

Înțelegem prin inovare orice propunere sau măsură cu caracter teoretic sau practic, elaborată individual sau colectiv, care tinde să modifice parțial sau global o anumită coordonată, un anumit element al sistemului educativ existent. Fiind ameliorări cu arie localizată, inovările nu schimbă esența sistemului, au termene scurte de aplicare și sînt realizabile prin eforturi individuale. Valoarea lor, deci și validarea lor, presupune un termen unic de referință și acesta nu poate fi altul decît învățămîntul de mîine, învățămîntul modernizat sau restructurat. Imaginea lui, dată fie și sub forma schematică a coordonatelor pedagogice, este necesară tuturor educatorilor. Numai prin raportare la viitor putem stabili dacă o inovare contribuie la apropierea sistemului existent de modelul dorit și căutat, sau dacă ea reprezintă un pas pe loc sau chiar un pas înapoi. *Inovările se validează și se valorifică, așadar, în cadrul unui program. Acesta este obligat să fie cuprinzător, multilateral; el presupune o cercetare integrată, un efort colectiv multidisciplinar și o strategie pentru aplicarea rezultatelor.* Prin aplicare, programul duce la restructurarea, la modernizarea învățămîntului.

Oricît de numeroase și de ingenioase ar fi inovările, ele nu vor putea schimba esența vechiului sistem și îndepărta carențele lui organice. Fără inovări orientate spre viitor, între învățămîntul de azi și învățămîntul de mîine s-ar crea un mare decalaj și un conflict; numai prin inovări, oricît de cutezătoare și de ingenioase ar fi ele, sistemul existent nu poate fi adaptat la cerințele esențiale ale viitorului.

Un program pedagogic multilateral[19] *de modernizare a învățămîntului și, în cadrul lui, a principalei direcții educative — educația intelectuală — este necesar.* „Progresul învățămîntului s-a putut realiza, pînă nu de mult, prin conjugarea inițiativei și a efortului a doi factori: personalul didactic și forul de analiză și decizie. Învățămîntul a dispus totdeauna de maeștri ai catedrei, creatori de modele de artă didactică. Expansiunea învățămîntului contemporan, sporirea responsabilității sale cultural-economice și complexitatea netăgăduită a acțiunilor de perfecționare curentă sau periodică devenite necesare — au condus, în majoritatea țărilor lumii, la instituirea cercetării pedagogice ca al treilea factor de progres al învățămîntului. (...) Dacă admitem că prospectarea este principala funcție a cercetării, admitem implicit că un nou mod

[19] Am demonstrat necesitatea unor programe de cercetări: a) pentru învățămîntul mediu și superior, în studiile: G. Văideanu, *Sensul inovator și prospectiv al cercetării pedagogice*, în „Revista de pedagogie", nr. 11 — 1969; b) pentru domeniul educației pionierești, în studiul: *Funcția inovatoare a cercetării în domeniul educației pionierești*, op. cit., pp. 40—49; c) pentru domeniul educației adulților: *Funcția inovatoare a cercetării în domeniul educației adulților*, în: „Îndrumătorul cultural", nr. 9/1969; pentru învățămîntul superior: *Perspective ale cercetării pedagogice*, în „Forum", nr. 1/1970, pp. 19—21.

de abordare şi soluţionare a problematicii educaţionale se impune cu toată evidenţa: perfecţionarea învăţămîntului pretinde un program multidisciplinar de cercetări ferm orientate în perspectiva pedagogică"[20].

Ne propunem să demonstrăm că un program de restructurare a educaţiei intelectuale trebuie să întrunească anumite caracteristici :

1. să fie cuprinzător, vizînd toate coordonatele (elementele) fundamentale ale sistemului de învăţămînt şi depistînd conexiunile dintre diferitele elemente ;

2. să fie multidisciplinar, organizînd în perspectivă pedagogică efortul disciplinelor angajate ;

3. să fie receptiv şi suplu în raport cu exigenţele sociale.

1. Un program care îşi propune să restructureze şi să conducă spre o nouă calitate educaţia intelectuală nu poate lăsa în afara preocupărilor sale nici una dintre coordonatele fundamentale ale procesului instructiv-educativ. Dacă „Programul de perspectivă al cercetării pedagogice"[21] are în vedere sistemul de învăţămînt în integralitatea sa şi toate procesele educaţionale (educaţia morală, educaţia estetică etc.), îmbrăţişînd de aceea un mai mare număr de elemente sau coordonate, restructurarea educaţiei intelectuale poate rămîne la un număr mai restrîns. În spiritul principiilor afirmate, nu considerăm posibilă restructurarea educaţiei intelectuale în afară sau independent de acţiunea de modernizare a întregului învăţămînt. Tocmai de aceea am extins uneori, atunci cînd a fost necesar, aria discuţiei noastre. Considerăm însă posibil ca un program special, aşa cum este cel pe care-l propunem, să se ocupe numai de coordonatele direct şi insistent angajate de restructurarea educaţiei intelectuale :

— obiectivele educaţionale generale şi obiectivele diferenţiate pe tipuri, cicluri şi nivele şcolare ;

[20] G. Văideanu, *Perspective ale cercetării pedagogice*, op. cit., pp. 19—21 ; G. Văideanu, *Cercetarea interdisciplinară a învăţămîntului*, în : „Revista de pedagogie", nr. 1 — 1971.

[21] G. Văideanu, Vl. Krasnaseschi, T. Trutzer, *Program de perspectivă al cercetării pedagogice*, în : „Revista de pedagogie", nr. 6/1970 pp. 6—24.

— conţinutul învăţămîntului şi, îndeosebi, caracteristicile logice şi pedagogice ale conţinutului modernizat pentru şcoala generală şi liceu ;

— metodologia didactică şi tehnologia didactică : forme de organizare, metode, mijloace tehnice ;

— tehnologia evaluării pregătirii elevilor (metode şi instrumente docimologice) şi tehnologia orientării şcolare şi profesionale a elevilor ;

— formarea de specialitate şi psihopedagogică a personalului didactic şi perfecţionarea lui potrivit exigenţelor generate de factorii modernizării educaţiei.

Acestor coordonate le-am putea adăuga, desigur, altele ; în schimb, numărul lor n-ar putea fi diminuat, fără a se ajunge la un program incoerent şi inoperant. Oricine ar încerca, de exemplu să amelioreze actul examinării, acordînd prioritate calităţilor şi operaţiilor gîndirii şi recurgînd în acest scop la alt gen de întrebări sau probe decît cele practicate în prezent, va întîlni la un moment dat o limită. Cît timp conţinutul rămîne cel tradiţional, cît timp învăţămîntul se realizează „ex cathedra", pe bază de autoritate, nu ne putem aştepta ca elevii să gîndească şi să se manifeste altfel într-o anumită etapă a activităţii lor, etapă care reprezintă 1/10 sau 1/20 din durata întregii activităţi. Mai mult, s-ar putea ca elevii — predispuşi psihologic spre un examen mai degajat, care evaluează inventivitatea, originalitatea, ingeniozitatea — să înregistreze totuşi mai multe eşecuri şi să încerce mai multe emoţii, tocmai pentru că o schimbare importantă s-a introdus într-un singur punct al activităţii lor, fără o pregătire prealabilă. Oricîte inconveniente ar avea, examenul tradiţional le va apărea mai convenabil, chiar dacă nu şi mai semnificativ, întrucît pentru acest gen de verificare au fost pregătiţi de-a lungul multor ani, ei, ca şi generaţiile precedente. Şi invers, oricine ar reierarhiza sau ar reînnoi tabloul obiectivelor educaţionale, fără a-şi restructura în lumina lor întreaga-i activitate, îşi închide singur drumul spre ţelurile urmărite, creează conflicte între el şi clasă, derutează eforturile elevilor etc. „Clasificarea scopurilor este indispensabilă

unei organizări eficiente a procesului de învățămînt și controlului rezultatelor"[22].

Firește, fiecare element al sistemului dispune de o anumită independență, putînd fi tratat și ameliorat pînă la un punct, dar interdependența dintre elemente este în realitate foarte strînsă și ea susține ideea de program multilateral. Numeroase lucrări și manifestări științifice își propun să releve caracterul de sistem dinamic și deschis al învățămîntului, pentru a solicita o reevaluare globală a lui și a orienta personalul didactic spre problemele esențiale pentru succesul acțiunii de modernizare. „Pornind de la ideea că învățămîntul este un sistem deschis, a cărui dezvoltare și perfecționare presupune receptivitate la exigențele sociale, coordonarea funcțiilor interne și capacitatea de autoreglare, programul tinde să imprime cercetării pedagogice un caracter *teoretico-aplicativ integrat*, izvorît din investigarea, experimentarea și proiectarea multidisciplinară a realităților actuale și a obiectivelor de viitor ale învățămîntului. (...) Elementele sistemului, acționînd unele asupra altora, permit evidențierea stării de funcționare a sistemului. (...) Realizarea obiectivelor sistemului de învățămînt, prin procesul instructiv-educativ, presupune existența unei tehnologii adecvate, care să permită o activitate eficientă a elevilor și a personalului didactic"[23].

Nu putem transpune în planul didactic, insistă W. Okoń, structura și metodologia științei moderne, lăsînd neschimbate metodele de învățămînt. „Există o dependență directă între conținut și metodele aplicate în activitatea didactică. Cu cît conținutul învățămîntului se apropie mai mult de conținutul științei, cu atît mai mare trebuie să devină și apropierea dintre metodele învățămîntului și metodele cercetării științifice. În acord cu acest principiu, în Polonia au loc, încă din 1955, intense cercetări. (...) Noi numim noua modalitate de învățare, „învățare prin descoperire" ; în alte țări ea este numită «învățare prin cercetare» (Learning by research). (...) În fond, e vorba de a prelua și a respecta metodele proprii cer-

[22] Möller Bernard și Möller Cristhine, op. cit., p. 56.
[23] G. Văideanu, Vl. Krasnaseschi, T. Trutzer, op. cit., pp. 7 și 14.

cetării științifice. Această idee este foarte clar enunțată de J. Bruner[24], care afirmă că un elev, studiind fizică este un fizician, iar studiul lui este mult înlesnit dacă se comportă ca fizician, decît dacă s-ar comporta altfel"[25].

Ideea că orice act de restructurare este obligat să ia în considerare toate elementele fundamentale și să surprindă toate dependențele esențiale dintre ele a fost insistent abordată de participanții la Colocviul internațional consacrat învățămîntului științific (științelor naturale și matematice), găsindu-și loc în două dintre articolele concluziilor finale :

„Ar trebui să se recunoască faptul că examenele și programele școlare sînt strîns legate între ele. Am fi lipsiți de realism dacă am vrea să trecem la reforme substanțiale ale programelor fără să conferim examenelor elasticitatea cerută de scopul și funcția lor".

„Trebuie să existe o strînsă legătură între materiile înrudite, mai ales atunci cînd ele sînt predate de persoane diferite. De aici decurge obligația de a realiza o planificare integrală a programelor, o coordonare între diferitele tipuri de școli și o bună colaborare între profesorii care predau diferitele discipline"[26].

De fapt, pentru a realiza o restructurare efectivă și a evita decalajele sau contradicțiile între diferitele discipline sau activități didactice (predare, examinare), toate etapele, de la elaborarea planului de învățămînt pînă la examinarea elevilor și la perfecționarea profesorilor, trebuie organic integrate de o aceeași concepție. Cercetarea științifică elaborează această concepție, acest ansamblu de teze inovatoare care reprezintă un gen de manifest pedagogic, dar organul de conducere a învățămîntului este cel chemat să asigure aplicarea concepției în toate etapele acțiunii de restructurare a învățămîntului.

[24] J. Brunner, op. cit.
[25] W. Okoń, *La science et le contenu de l'enseignement générale*, A. I.S.E., Congrès International, Varsovie, 1969, pp. 27—28.
[26] M. Hasted (Elveția), G. Caracosta (Grecia), *Conclusioni dell Colloquio : Obiectivi degli insegnamenti scientifici*, Roma, 1967. Vezi și : Mario Manacorda, *Contenu, méthodes et technologie de l'éducation*, A.I.S.E., Varsovie, 1969.

Concepția se anunță în studiul de prezentare a planurilor de învățămînt[27] (pentru școala generală, pentru liceul de cultură generală, pentru liceul de specialitate etc.) și prin directivele ei orientează : a) acțiunea de elaborare a programelor ; b) acțiunea de elaborare a manualelor ; c) acțiunea de elaborare a metodicilor, a pedagogiilor pe discipline : pedagogia matematicii, pedagogia literaturii etc. ; d) procesul didactic, deci procesul instructiv-educativ ; e) acțiunea de supraveghere și perfecționare a învățămîntului.

Pentru ca tezele acestui studiu cu valoare orientativă să pătrundă, fără întîrzieri sau alterări, pînă la activitatea didactică cotidiană, pentru ca el să orienteze și să inspire, deopotrivă, pe autorii programelor și ai manualelor și pe realizatorii procesului de învățămînt, coordonarea este necesară.

2. Un program multilateral de restructurare a învățămîntului pretinde o *cercetare multidisciplinară*. Prin caracteristicile lui și mai ales prin valoarea socio-economică a rezultatelor sale, învățămîntul suscită astăzi interesul multor științe. Pedagogia a apelat totdeauna la sprijinul altor științe : etica, estetica, logica, sociologia, psihologia, fiziologia, igiena —, denumite „științe auxiliare“ în raport cu ea.

Astăzi, metodologia cercetării educației are o înfățișare schimbată. S-au constituit un număr de științe sau de ramuri ale unor științe care au de spus un cuvînt important și util în progresul educației : cibernetica pedagogică, ergonomia învățămîntului, sociologia educației, economia învățămîntului, axiologia pedagogică ș.a. Cibernetica aduce o contribuție de neînlocuit în determinarea obiectivelor educaționale și în organizarea conținutului învățămîntului. „Sarcina fundamentală a ciberneticii, spunea la Congresul A.I.S.E. specialistul sovietic L. N. Landa, consistă în a elabora metode care să permită calcularea celor mai bune modalități pentru atingerea obiectivului vizat. Caracteristica fundamentală și specifică a ciberneticii este aceea că ea rezolvă problemele prin metode exacte, bazate pe matematică și logică“[28]. Ergonomia exprimă puncte de vedere noi și fecunde în domeniul organizării învățămîntului, al arhitecturii și al mobilierului școlar. Teoria generală a conținutului face astăzi apel la axiologia pedagogică, chemată să evalueze sub raport cultural-formativ valorile reținute în programele și manualele școlare. Științele logic angajate în cercetarea și optimizarea educației tind să se constituie ca *cercetări integrate*, deci ca cercetări multidisciplinare, orientate în perspectivă pedagogică.

Într-o etapă de restructurări metodologice profunde, *două extreme trebuie evitate : încercarea de a rezolva întreaga problematică a educației numai prin pedagogie și încercarea de a rezolva totul fără pedagogie*. Încercarea de a soluționa intinsul registru al educației, deci al formării și perfecționării omului, din unghiul unei singure științe pornește de la o optică naivă, iar atunci cînd ar fi îmbrățișată și aplicată, ar deveni primejdioasă. Există specialiști unilaterali și entuziaști, captivați de o teorie sau de un punct de vedere inedit, care văd în cibernetizarea sau în ergonomizarea învățămîntului o soluție atotputernică. Ei agită un steag, prezentîndu-l ca soluție supremă, numai întrucît nu au descoperit integral complexitatea și finețea problematicii educaționale. Există tendința de a investi economia sau sociologia, psihologia sau cibernetica cu puteri care le depășesc, după cum există ideea că pedagogia ar putea fi dizolvată într-un ansamblu sau într-un amalgam de științe, preocupate, în subsidiar, și de educație.

Lucrurile devin complicate numai atunci cînd se renunță nu la o anumită tradiție, în mod evident depășită, nu la pedagogia rigidă și claustrată a unor anumite perioade, ci la prin-

[27] Prin „curriculum“ este denumit în țările anglo-saxone, în ultimul timp și în alte țări, planul de învățămînt ; el este deci documentul care stabilește ceea ce trebuie să învețe elevii. După ce observă că termenul „curriculum“ a circulat în pedagogia germană către anul 1800, cu înțelesul de „programă“ (Lehrplan), că el tinde astăzi să se reîncetățenească cu un înțeles mai cuprinzător, Klaus Huhse observă : „Este evident că noțiunea de „curriculum“ se definește variat de la o țară la alta și de la o epocă la alta. (...) Prin folosirea acestui termen dorim să accentuăm că diferitele accepțiuni trebuie considerate ca diferite soluții ale uneia și aceleiași sarcini : definirea scopurilor școlii, a conținuturilor didactice și a metodelor de învățămînt“. Huhse Klaus, *Theorie und Praxis der Curriculum — Entwicklung*, nr. 13, Institut für Bildungsforschung, Max-Planck Gesellschaft, Berlin, 1969, p. 9.

[28] L. N. Landa, *Tratarea cibernetică a învățămîntului și influența sa asupra dezvoltării teoriei generale și a metodelor pedagogice* (originalul în limba rusă). A.I.S.E., Varșovia, 1969, p. 3.

cipiile metodologice moderne, la cercetările integrate reuşite şi la exemplele semnificative ale zilelor noastre. Pretutindeni unde modernizarea învăţămîntului are obiective precise şi realizări remarcabile, ea este propulsată de un ansamblu multidisciplinar organizat în perspectivă pedagogică. După cum nu putem ignora natura pluridisciplinară extrem de complexă a fenomenului denumit educaţie, nu putem face abstracţie nici de specificitatea pedagogică a procesului denumit, prin tradiţie, proces pedagogic.

3. Atunci cînd susţinem valoarea şi necesitatea unui program cu etape şi coordonate bine definite, nu ne închidem cumva drumul spre viitor, care rămîne totuşi greu de anticipat, şi nu riscăm ca, la sfîrşitul unui efort de durată, să ne aflăm în dezacord cu realităţile sociale? Totodată, preconizînd un program elaborat de factorii de cercetare şi aplicat de conducerea învăţămîntului, nu diminuăm iniţiativa cadrelor didactice şi nu blocăm inovările produse de educatori? În acest caz, nu producem un conflict între învăţămîntul existent şi învăţămîntul modernizat şi nu creăm în rîndurile educatorilor fie sentimentul culpabilităţii în raport cu viitorul, fie rezistenţa faţă de restructurări?

Un program de modernizare trebuie să fie el însuşi modern şi, în acest sens, nu-i pot lipsi supleţea şi caracterul deschis. Potrivit metodologiei, anticipările unui program nu depăşesc viitorul previzibil, iar strategia aplicării lui prevede în mod obligatoriu adaptări periodice. Întrebarea care reclamă un răspuns sau un plus de precizări faţă de cele anterioare este cea privitoare la raportul dintre potenţialul inovator al personalului didactic şi învăţămîntul de mîine, aflat în curs de experimentare sau validare.

Înainte de a dispune de un conţinut restructurat, înainte de a primi cele mai noi mijloace tehnice audio-vizuale, educatorii dispun de ei înşişi, cu alte cuvinte, *sînt creatorii propriului stil didactic şi ai spiritului pedagogic care animă relaţia educator-clasă. Metodologia didactică este elementul cel mai suplu al sistemului şi, totodată, cel mai intim şi direct legat de personalitatea educatorului.* Adoptînd cît mai frecvent şi cu cît mai multă convingere poziţia de profesori — consilieri, deplasînd un şir de accente ale activităţii didactice, renovînd în limite raţionale actul examinării, promovînd învăţarea prin descoperire, educatorii apropie lent, dar temeinic, educaţia de azi de educaţia de mîine. Într-o epocă încărcată de solicitări, care predispun la accelerarea educaţiei şi la amplificarea nemăsurată a cantităţii de informaţie, educatorii sînt primii chemaţi să respecte legea de aur a dozării şi a temeiniciei. Calităţile intelectuale cerute omului modern — imaginaţie avîntată, putere de analiză, flexibilitate, originalitate, inventivitate etc. — pretind o cultivare îndelungată, realizată într-o atmosferă corespunzătoare. *Este un act de profundă înţelepciune acela de a realiza educaţia, în epoca revoluţiei ştiinţifice-tehnice, într-un ritm favorabil însuşirii principiilor esenţiale şi formării gîndirii suple, profunde şi creatoare.*

Dacă strategia aplicării unui program va urmări cu asiduitate orientarea şi valorificarea potenţialului inovator deţinut de personalul didactic, ea va fi obligată să depisteze, să evalueze şi să adopte măsuri corespunzătoare şi faţă de inerţia încorporată, în mod inevitabil, de orice subsistem social. În acest domeniu, declaraţiile care supraestimează sau subestimează potenţialul personalului didactic vor trebui înlocuite cu cercetări şi măsuri ştiinţifice. Acesta este, de altfel, rostul părţii întîi a lucrării noastre. Ca fenomen psiho-social dat, generat în primul rînd de viteza excepţională a dezvoltării societăţii contemporane, inerţia se cere tratată cu metode ştiinţifice. Şi în acest domeniu, mai importantă decît acţiunea curativă sau chirurgicală este acţiunea preventivă. Informarea personalului didactic printr-un flux continuu şi calitativ bine selectat şi în cadrul unui sistem convenabil şi stimulativ este esenţială pentru determinarea unei atitudini pozitive şi active faţă de modernizarea educaţiei intelectuale.

În ţara noastră, prin totalitatea documentelor de partid privitoare la învăţămînt, prin Legea învăţămîntului şi prin parametrii socio-economici ai planurilor pentru următorii cinci şi zece ani, dar mai ales prin ultimele măsuri privitoare la legarea şcolii de viaţă, de practică, cadrul programului de modernizare a fost dat. Aplicîndu-l cu consecvenţă şi operativitate, învăţămîntul se va înscrie în efortul de construire a societăţii socialiste multilateral dezvoltate.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ*

1. A n t o n e s c u, G. G., *Pedagogia generală*, ediția a 5-a, Craiova, Scrisul Românesc, 1946.
2. A p o s t o l, P a v e l, *Accelerația dezvoltării sociale și învățămîntul*, în „Revista de pedagogie", nr. 7—8, 1964.
3. A p o s t o l, P.; B u n e s c u, V.; T r u t z e r, T., *Aspecte metodologice ale acțiunii de perfecționare a sistemului nostru de învățămînt*, în „Revista de pedagogie", nr. 1, 1966.
4. A p o s t o l, P a v e l, *„Conceptul actual de cultură generală și implicațiile învățămîntului de cultură generală"*, în *Fundamenta paedagogiae*, vol. I, Editura didactică și pedagogică, 1970.
5. A p o s t o l e s c u N i c o l a e, „Legitatea în pedagogie", în *Fundamenta paedagogiae*, vol. II, Editura didactică și pedagogică, 1970, pp. 22—31.
6. B â r s ă n e s c u, Șt.; V ă i d e a n u, G., *Educația estetică*, E.D.P., București, 1961.
7. B â r s ă n e s c u, Ș t e f a n, *Pedagogie*, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1933.
8. B â r s ă n e s c u, Ș t e f a n, *Tehnologia didactică*, Prelegeri universitare. Iași, Albina Românească, 1939.
9. B e j a t, M a r i a n, *Talent, inteligență, creativitate...*, Editura enciclopedică, București, 1971.
10. B e r c a, I., *Probleme psiho-pedagogice ale modernizării învățămîntului*, în „Revista de pedagogie", nr. 5, 1966.
11. B l a g o n a d e j i n a, L. V., *Probleme psihologice ale organizării muncii de învățare*, E.S.D.P., Buc. 1962.
12. B o t e z a t u, P e t r e, *Schiță a unei logici naturale*, Editura științifică, București, 1969.

* Bibliografie pentru temă.

13. B u n e s c u, V, *Munca independentă a elevilor*, Bucureşti, E.S.D.P., 1957.
14. B r u n e r, J., *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P., Bucureşti, 1970.
15. B r u n e r, J., *Procesul educaţiei intelectuale*. Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1970.
16. C a r a b a, V i r g i l; C a z a c u, A c u l i n, *Educaţia intelectuală*, în „Revista de pedagogie", 1966, nr. 8—9, pp. 108—132.
17. C a r a b a Virgil; C a z a c u, A c u l i n, „Schiţă metodică privind educaţia intelectuală", în *Sistemul muncii educative în liceu*, Bucureşti, E.D.P., 1964.
18. C e a u ş e s c u, N i c o l a e, *Cuvîntare la mitingul consacrat deschiderii anului de învăţămînt universitar*, Editura politică, Bucureşti, 1971.
19. C e a u ş e s c u N i c o l a e, *Cuvîntare la adunarea festivă cu prilejul inaugurării noului an universitar*, Editura politică, Bucureşti, 1970.
20. C e a u ş e s c u, N i c o l a e, *Cuvîntare la Conferinţa Uniunii Asociaţiilor Studenţilor din Republica Socialistă România*, Editura politică, Bucureşti, 1969.
21. C e a u ş e s c u, N i c o l a e, *Cuvîntare la Conferinţa naţională a cadrelor didactice*, Editura politică, Bucureşti, 1969.
22. C e a u ş e s c u, N i c o l a e, *Propuneri de măsuri pentru îmbunătăţirea activităţii politico-ideologice, de educare marxist-leninistă a membrilor de partid, a tuturor oamenilor muncii; Expunerea la Consfătuirea de lucru a activului de partid din domeniul ideologiei şi al activităţii politice şi cultural-educative*, Editura politică, Bucureşti, 1971.
23. C e a u ş e s c u, N i c o l a e, *Raport la cel de-al X-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, Bucureşti, 1969.
24. C e r g h i t, I o n; C e r g h i t, O t i l i a, *Contribuţii la studierea posibilităţilor de prevenire şi de inlăturare a rămînerii in urmă la învăţătură*, în „Revista de pedagogie" nr. 11, 1963.
25. C h â t e a u, J e a n, *Pour une éducation scientifique*, în „Revue française de pédagogie", 1967, nr. 1, pp. 8—16.
26. C h i r c e v, A; D a n c s u l y, A; M a n o l a c h e A., *Pedagogia* (pentru institutele pedagogice), ed. a III-a, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1964.
27. C h i r c e v, A., *Psihologie pedagogică*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1967.
28. C i u r e a-C o d r e a n u, R o d i c a, *Comparaţia în predarea şi asimilarea cunoştinţelor*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1967.

29. C o m p a y r é, G a b r i e l, *Cours de pédagogie théorique et pratique*, Paris.
30. C o n n a n t, J a m e s, *La science moderne et l'homme moderne*, Trad. Librairie Istra, Paris, 1958.
31. *Curs de pedagogie generală* (sub redacţia prof. univ. Stanciu Stoian), Bucureşti, E.S.D.P., 1961.
32. D a i r i, N., *O lecţie eficientă*, în „Analele româno-sovietice", seria pedagogie-psihologie, nr. 3, 1962.
33. D e b e s s e, M a u r i c e, *Psihologia copilului*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1970.
34. *Dicţionar de pedagogie contemporană*, Editura enciclopedică (sub redacţia Acad. Ştefan Bârsănescu), Bucureşti, 1969.
35. *Directivele C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învăţămîntului în Republica Socialistă România*. Editura politică, Bucureşti, 1968.
36. *Directivele Congresului al X-lea al P.C.R. cu privire la planul de dezvoltare economico-socială a României pe anii 1971—1975 şi liniile directoare ale acestei dezvoltări pe perioada 1976—1980*, în volumul *Congresul al X-lea, al P.C.R.*, Editura politică, Bucureşti, 1969.
37. D o t t r e n s, R o b e r t ş. a., *A educa, a instrui*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1970.
38. E r a c l i d e, M.; I e n i s t e a, O., *Invăţăm, dar cum?* Editura medicală, Bucureşti, 1969.
39. F i l i p e s c u, V a l e n t i n a, *Idealul educativ in problematica ştiinţei pedagogice*, în „Revista de pedagogie", nr. 1, 1968.
40. F i s c h b e i n, E., *Arta de a gîndi*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1968.
41. F i s c h b e i n, E., *Nivele de dezvoltare intelectuală şi învăţămîntul matematic*, în „Revista de pedagogie", nr. 2, 1970.
42. F i s c h b e i n, E., *Şcoala şi educaţia gîndirii*, în „Contemporanul" 1966, nr. 24 (17 iunie).
43. F i s c h b e i n, E., *A învăţa şi a înţelege*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1969.
44. G ă v ă n e s c u l, I o a n, *Pedagogia generală*, volumul I, ed. a II-a, Bucureşti, 1921.
45. G o i a n, G h e o r g h e, *Baza logică a predării şi insuşirii terminologiei ştiinţifice*, E.S.D.P., 1961, Bucureşti.
46. G o i a n, G h e o r g h e, „Logicizarea învăţămîntului sub influenţa factorilor sociali", în *Cercetări sociologice contemporane*, coordonator ştiinţific M i r o n C o n s t a n t i n e s c u, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1966.

47. Golu, Pantelimon, *Intelect și motivație*, în „Revista de psihologie, nr. 1, 1967.
48. Gowon, J., George Demas, Torrance, E., *Creativity: Its Educational Implications*, John Wiley et Sons, New-York, London-Sydney 1967.
49. Gorbunov, A. I., *Metodi i priiomi aktivizații mislitelnoi deatelnosti uceașcihsea*, în *„Sovetskaia pedagoghika"*, 1966, nr. 3, pp. 46—54.
50. Holban, Ion, *Considerații psiho-socio-pedagogice asupra clasei de elevi*, în „Revista de pedagogie", nr. 2, 1970.
51. Hubert, René, *Traité de pedagogie générale, ed. a V-a, P.U.F.* Paris, 1961.
52. Husen, Torsten, *Recherche pédagogique et politique de l'enseignement*, Congrès International A.I.S.E., Varsovie, 1969.
53. Iliescu Vasile, *Metoda grupelor în procesul de transmitere-asimilare a cunoștințelor*, în „Revista de pedagogie", nr. 11, 1969.
54. Irimia, Iacob, *Educația intelectuală în raport cu educația fizică*, în „Educația fizică și sport", nr. 12, 1970, pp. 3—8.
55. James, W., *Psihologie și educație*, București, Editura librăriei Steinberg, 1911, pp. 83—120.
56. Kabanova-Meller, E. N., *Psihologia însușirii cunoștințelor și a formării deprinderilor la școlari. Problema procedeelor de activitate intelectuală*, București, Editura didactică și pedagogică, 1963.
57. Kowalski, Stanislaw, *Le processus de nivellement des aspirations scolaires en tant qu'indice du progrès de la démocratie*, Congrès International A.I.S.E., Varsovie, 1969.
58. David Krathwohl, Benjamin Bloom, Bertram Masia, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, tome I domaine cognitif, tome 2 domaine affectif, tome 3 domaine psychomoteur. Trad. de l'americain par Marcel Lavallée, Education Nouvelle, Montréal, 1969—1970.
59. Kriekemans, A., Pédagogie générale, Paris, Lonvein, 1967.
60. Landa, L. N., *Despre abordarea cibernetică a teoriei învățămîntului*, în „Probleme de filozofie", nr. 9, 1962 sau în *Dialectica marxistă și științele moderne*, vol. IV, București, Editura politică, 1963.
61. Langevin, Paul, *Gîndire și acțiune*. Texte culese și prezentate de Paul Labérenne. În românește de Carol Naumann și Cornelia Papacostea, București, Editura științifică, 1961.

62. Lazerges, Guy., *Les techniques de la classe*, Institut Pédagogique National, 1968.
63. Lerner, I., *Inițierea elevilor în metodologia disciplinelor ca mijloc pentru legătura cu viața*. (Despre problema principiului cercetării în predare), în „Sovetskaia Pedagoghika", nr. 10, 1963.
64. Maheu, René, *Civilizația universalului*, Editura științifică, București, 1969.
65. Malița, Mircea, *Cronica anului 2000*, Editura politică, București, 1969.
66. Malița, Mircea, *Renovarea pedagogiei și a educației în spiritul științei moderne*, în „Revista de pedagogie", nr. 1, 1971.
67. Malița, Mircea, *Temele perene ale pedagogiei*, în „Contemporanul", nr. 42 (1249), 16 octombrie 1970
68. Manacorda, Mario, *Contenu, méthodes et technologie de l'éducation*, A.I.S.E., Congrès International, Varsovie, 1969.
69. Markouchevitch, A. I., *Le progrès scientifique-technique et la science à l'école*, A.I.S.E., Congrès international, Varsovie, 1969.
70. Mărgineanu, N., *Natura științei*, Editura științifică, București, 1968.
71. McDonald, Frederik J., *Meaningful Learning and Retention: Task and Method Variables*, în „Review of Educational Research", 1964, pp. 530—544.
72. Mialaret, Gaston (Sous la direction), *Éducation nouvelle et monde moderne*, Paris, Presses Universitaires de France, 1966.
73. Möller, Bernard; Möller, Cristhine, *Perspektiven der didaktischen Forschung*, Heft 36, Ernst Reinhardt Verlag, München-Basel 1966.
74. Molnár, István, *Az aktatás éz az értelmi fejlődés*, Budapest, 1967, nr. 3, pp. 404—409.
75. Molnar, Thomas, *The Future of Education*, The Universal Library Grosset Dunlap, New-York, 1961.
76. Munteanu, Georgeta, *Contribuții la metodica lecțiilor de limba română în școala de 8 ani*, în „Studia universitatis «Babeș-Bolyai»" — series psychologia — paedagogia, Cluj, 1964.
77. Narly, C., *Pedagogia generală*, Cultura Românească, București, 1938
78. Neunner, Gerhard, *Sur la nouvelle définition de l'essence de l'instruction générale*, A.I.S.E., Varsovie, 1969.
79. Okoń, Wincenty, *Bazele învățării pe probleme*, Varșovia, 1964 (Traducere — Institutul de științe pedagogice).

80. O k o ń, W i n c e n t y, *Bazele învățămîntului general*, Editura Nasza Ksiogalnia, Varșovia, 1967 (Traducere — Institutul de științe pedagogice).
81. O k o ń, W i n c e n t y, *În căutarea sistemului didactic educativ*, în „Nowa Szkola", nr. 7—8, 1962, pp. 36—41.
82. O k o ń, W i n c e n t y, *Individuelles Lernen und Gruppenarbeit im Unterricht*, în „Vergleichende Pädagogik", nr. 2, 1968, pp. 170—182.
83. O k o ń, W i n c e n t y, *La science et le contenu de l'enseignement générale*, A.I.S.E., Congrès International, Varsovie, 1969.
84. O l é r o n, P i e r r e, *Les activités intellectuelles*, Paris, Presses Universitaires de France, 1964.
85. O s b o r n e, F. A l e x., *L'imagination constructive. Principes et processus de la Pensée créative et du Brainstorming*, Trad. par Georges Rona, Dunod, Paris, 1959.
86. P a p p, Á g o s t o n, *Oriéntációs reflex és figyelem*, în „Magyar Pszickológiai szemle", Budapest, 1967, nr. 2, pp. 236—239.
87. P a v l i k, A n d r e y, *L'éducation à l'époque de la révolution scientifique et technique*, A.I.S.E., Varsovie, 1969.
88. P a v e l c u, V a s i l e, *Psihologia pedagogică. Studii*, *E.S.D.P.*, București, 1962.
89. P i a g e t, J e a n, *Psihologia inteligenței* (Traducere de Dan Răutu), Editura științifică, București, 1965.
90. P i a g e t, J e a n; I n h e l d e r B ä r b e l, *L'image mentale chez l'enfant. Études sur le développement des représentations imagées*, Paris, Presses Universitaires de France, 1966.
91. P i e t r a s i n s k i, Z b i g n i e w, *Cercetările asupra unor anumite aspecte ale culturii intelectuale a studenților începători*, în „Kwartalnic pedagogiezny", 1958, nr. 2.
92. P i e t r a s i n s k i, Z b i g n i e w, *Psihologia gîndirii corecte*, Orbis, Praga, 1965 (Traducere — Institutul de științe pedagogice).
93. P l a n q u e, B é r n a r d, *Machines à enseigner*, Casterman, 1967.
94. P o p e s c u-N e v e a n u, P., „Unele probleme actuale ale didacticii și psihologiei învățării", în *Studii de didactică și psihologia învățării*, E.D.P., București, 1964.
95. P o n o m a r e v, I. A., *Znaniia, mîșlenie i umstvennoe razvitie*, Moskva, Prosveșcenie, 1967.
96. R a d u l i a n, V i r g i l i u, *Contra insucceselor școlare*, E.D.P., București, 1967.
97. R a d u, I o n, *Psihologia învățării*, Editura enciclopedică, București, 1969.
98. R a d u, I; K r a u, E; C o z o n a c, S., *Instruirea programată și problemele aplicării ei în școală*, în „Revista de pedagogie", nr. 6, 1964.

99. R e a d, H e r b e r t, *Imagine și idee*, Ed. Universală, București, 1970.
100. R o b i n s o n, S a u l, *Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung*, în „Zeitschrift für Pädagogik", 15. Jahrgang, 1969, nr. 6.
101. R o ș c a, Al.; M u n t e a n u, G.; R a d u, I.; Z ö r g o, B., *Creativitate, modele, programare*, Editura științifică, București, 1967.
102. R u s u, E u g e n, *Despre învățarea matematicii. Aspecte psiho-pedagogice*, E.S.D.P., București, 1962.
103. S a m a r i n, I. A., *Ocerki Psihologhii*, Izd-vo A.P.N., R.S.F.S.R. Moskva, 1962.
104. S a l a d e, D u m i t r u, *Ce profesiune să-mi aleg?*, Editura științifică, București, 1968.
105. S a l o m o n, P h i l i p p e, *Théorie économique et stratégie d'enseignement*, Paris, 1966.
106. Ș c h i o p u, U r s u l a, *Dezvoltarea operativității gîndirii copilului de la 7—11 ani*, Editura științifică, București, 1965.
107. S c i u k i n a, G. I., *Formirovanie poznavatelnîh interesov uceașcihsea v proțese obuceniia*, Moskva, Ucipedghiz, 1962.
108. *Sistemul muncii educative în liceu* (sub redacția P. B ă r b u l e s c u), E.D.P., București, 1964.
109. S k i n n e r, C h a r l e s, *Educational Psychology*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc., 1961.
110. S t o i a n, S t a n c i u, *Cercetarea pedagogică. Aspecte metodologice*, Editura politică, București, 1969.
111. *Studii asupra gîndirii în psihologia somatică*, *E.D.P.*, București, 1970.
112. *Studii de didactică experimentală*, E.D.P., București, 1965.
113. *Studii de didactică și psihologia învățării*, E.D.P., București, 1964.
114. *Studii și cercetări de didactică modernă*, E.D.P., București, 1967.
115. S t r ă c h i n a r u, I o n; I r i m i a I a c o b, „Contribuția cercurilor tehnico-științifice la educația intelectuală a pionierilor și școlarilor", în volumul *Bazele psihopedagogice ale activității pionierești*, Editura politică, București, 1969, pp. 215—224.
116. S t r ă c h i n a r u, I o n; I r i m i a I a c o b, *Sulla capacità rappresentativa grafica del fanciulio di 5—8 anni*, în „Scuola di base", nr. 6, 1970, Roma, pp. 63—74.
117. Ț î r c o v n i c u, V a s i l e; P o p e a n g ă, V a s i l e, *Pedagogia*, Editura didactică și pedagogică, București, 1967.
118. T o d o r a n, D i m i t r i e, *Psihologia educației*, Cartea Românească, Sibiu, 1942.

119. Todoran, Dimitrie, „Tehnica muncii intelectuale", în volumul: *Îndrumări universitare*, Oficiul Universitar al Universității Cluj, 1936, pp. 77—130.

120. Tucicov-Bogdan, Ana, „Condițiile asimilării cunoștințelor în procesul de învățămînt", în *Psihologia pedagogică*, E.D.P., București, 1967, pp. 130—135.

121. Tucicov-Bogdan, Ana, *Psihologia pedagogică și procesul didactic*, în „Lupta de clasă", nr. 1, 1964.

122. Turovțev, Anastasia; Chiș, Maricica, *Activizarea elevilor în procesul de învățămînt prin munca independentă*, în „Revista de pedagogie", 1964, nr. 4.

123. Turovțev, Anastasia; Chiș, Maricica, *Contribuția organizării metodice a lecțiilor la activizarea elevilor în procesul de învățămînt*, în „Studia universitatis «Babeș-Bolyai»", series psychologia-paedagogia, Cluj, 1963.

124. Turovțev, Anastasia; Chiș, Maricica, *Munca independentă a elevilor la lecțiile de pedagogie*, în: Studia universitatis «Babeș-Bolyai»", series psychologia-paedagogia, Cluj, 1964.

125. Văideanu, George, *Cultura estetică școlară*, Editura didactică și pedagogică, București, 1967.

126. Văideanu, George, „Funcția inovatoare a cercetării în domeniul educației pionierești", în volumul *Bazele psihopedagogice ale activității pionierești*, Editura politică, București, 1970, pp. 40—49.

127. Văideanu, George, „Pedagogia în cercetarea interdisciplinară a «educației adulților»", în volumul *Educația adulților*, București, 1968.

128. Văideanu, George, *Perspective ale cercetării pedagogice*, în „Forum", nr. 1, 1970.

129. Văideanu, George, *Sensul inovator și prospectiv al cercetării pedagogice*, în „Revista de pedagogie", nr. 11, 1969.

130. Văideanu, George; Krasnaseschi, Vladimir; Trutzer, Tiberiu, *Program de perspectivă al cercetării pedagogice*, în „Revista de pedagogie", nr. 6, 1970.

131. Vernon, Philippe E., *Environmental Handicaps and Intellectual Development*, în „The British Journal of Educational Psychology", 1965, pp. 9—20.

132. Zisulescu, Ștefan, *Imaginația creatoare la adolescenți*, în: „Revista de pedagogie", 1967, nr. 7—8.

133. Urbanczyk, Franciszk, *Din didactica oamenilor adulți* (Traducere — Institutul de științe pedagogice).

CUPRINSUL

L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE
ÉTUDES CONSTATATIVES ET PROSPECTIVES

Résumé

Les auteurs du présent ouvrage se sont proposé d'analyser les conceptions contemporaines concernant l'éducation intellectuelle et l'évaluation de ce processus sur la base d'une recherche constatative ; en guise de conclusion ils ont esquissé un programme de modernisation de cette composante de l'éducation.

Dans les ouvrages contemporains l'étude de l'éducation intellectuelle se caractérise par la recherche de certaines solutions se rapportant aux sollicitations culturelles-scientifiques et aux possibilités ou aspirations spirituelles de l'individu. Malgré le grand nombre d'études et de recherches psycho-pédagogiques actuelles, il n'existe presque pas d'ouvrages monographiques portant sur l'éducation intellectuelle.

Ces études sont, pour la plupart, dominées par la préoccupation manifeste *d'une innovation de l'éducation intellectuelle.*

Les facteurs impliqués dans cette action, de même que les solutions préconisées attestent une grande diversité. Aujourd'hui, personne ne tient plus pour satisfaisante la solution d'un remaniement des programmes. L'avenir exige le renouvellement des objectifs, du contenu et de la technologie de l'éducation intellectuelle. Dans ce sens, les impératifs de l'avenir sont conçus de diverses manières. La plupart des spécialistes s'orientent seulement vers la formation des qualités et des opérations de la pensée. Or, il faut tenir compte que celles-ci sont conditionnées par des ressorts plus profonds, par les sentiments intellectuels, par la réceptivité esthétique, par la méditation philosophique.

En étudiant *les manuels et les cours de pédagogie* générale parus en Roumanie durant les deux dernières décennies, on constate l'absence d'une préoccupation expresse pour le thème de l'éducation intellectuelle. Sa problématique est abordée dans la partie centrale des manuels — la didactique — et cela d'une manière diffuse, dépourvue d'intérêt et de système.

Cette absence entraîne des conséquences tant dans le plan logique, dans l'ordonnance et l'intégration de la multitude des normes et des

indications contenues par les thèmes de didactique, que dans la formation de la vision des professeurs sur la configuration de l'éducation intégrale. Nonobstant, dans les manuels et les cours de certains auteurs, comme G. G. Antonescu, C. Narly, Şt. Bârsănescu, D. Todoran, l'éducation intellectuelle constitue un thème central, traité d'après des plans et des conceptions variées, mais en soulignant toujours les objectifs et les significations majeures qui traversent ce processus.

Les études et les recherches expérimentales entreprises ces dernières années ont abordé des aspects multiples de l'éducation intellectuelle. Pourtant, malgré l'unité d'orientation entre les recherches contemporaines et celles plus anciennes, il manque encore une vue pédagogique d'ensemble. Dans ce sens, la direction formative a abouti, depuis le siècle précédent déjà, à des thèses claires, mais les mutations éducationnelles ne se sont propagées que graduellement dans la sphère de la pratique et cela avec des diminutions et des altérations qualitatives.

De nos jours, l'éducation est devenue une dimension *permanente de l'existence humaine*. Dans son cadre, l'éducation intellectuelle scolaire s'oriente d'après la perspective de l'éducation permanente. La vie oblige l'école à reconsidérer ses objectifs et ses techniques. Sous cette impulsion, l'éducation intellectuelle se dirige vers un nouveau modèle qui envisage : les objectifs, le contenu et la technologie de l'éducation intellectuelle ainsi que les techniques d'évaluation de ses résultats. Les différentes conceptions concernant ces coordonnées de l'éducation affirmées depuis longtemps, ainsi que les travaux de certains auteurs contemporains, tels que B. G. Bloom, B. Möller, R. Dottrens, W. Okoń, sont analysés par la reformulation des acords existants.

Dans l'ouvrage les auteurs signalent un ensemble complexe d'objectifs concernant l'éducation intellectuelle : 1. le développement de l'activité sensorielle et l'assimilation des règles de l'hygiène du travail intellectuel ; 2. la formation des intérêts cognitifs et du respect envers les valeurs culturelles-scientifiques ; 3. la culture des sentiments intellectuels ; 4. la formation des habiletés et des techniques de l'activité intellectuelle ; 5. le développement des qualités et des opérations de la pensée ; 6. le développement de la capacité créatrice ; 7. le dépistage, la formation et l'affirmation des talents ; 8. la formation d'une conception scientifique sur le monde environnant ; 9. l'intellectualisation de la personalité par l'instauration de la raison et de l'esprit scientifique dans la vie et l'activité.

La partie constatative de la recherche a eu pour objectif l'évaluation des phénomènes étudiées et le dépistage des difficultés. Y ont été relevés certains problèmes essentiels et préfigurées des solutions innovatrices.

De ce point de vue, l'ouvrage offre les prémisses d'une recherche améliorative étant donné que par les questionnaires appliqués on a tenté de découvrir la manière dont les élèves, les étudiants et les maîtres „comprennent“ et conçoivent l'éducation intellectuelle scolaire.

Les réponses reçues attestent que la vision de la majorité des sujets concernant l'éducation intellectuelle se limite encore aux objectifs traditionels. C'est pourquoi les pourcentages les plus élevés des réponses se sont concentrés vers „le pôle informatif“ de l'éducation intellectuelle et certaines de ces constatations se sont répétées d'une façon obsédante.

Par exemple, la majorité des sujets considèrent la transmission et l'acquisition des connaissances comme le but et la principale raison de l'éducation intellectuelle à l'école.

Cette suprématie de l'informatif sur le formatif est illustrée par des pourcentages oscillant entre 28,83 (chez les élèves de la XII-e) et 44,55 (chez les étudiants de la dernière année).

Certaines questions adressées aux enseignants ont sollicité leurs connaissances théoriques et leur expérience pratique se rapportant aux objectifs et aux techniques de l'activité intellectuelle. Ses objectifs formatifs et informatifs présentent une grande variété et s'élèvent jusqu'à 39% des réponses pour la formation et le développement du raisonnement des élèves, à 21,49% pour la culture des techniques, du travail intellectuel et à 17,58% pour la formation de la conception scientifique concernant le monde environnant.

Ces pourcentages élevés restent quand même peu satisfaisants — en fin de compte un grand nombre d'élèves ne bénéficient pas d'une éducation intellectuelle orientée vers les objectifs réclamés comme prioritaires par notre époque et notre société.

Les objectifs formatifs enregistrent, par contre, des pourcentages inférieurs, compris entre 0,18—14,85, ce qui accentue le contraste entre la configuration de l'éducation intellectuelle esquissée par les résultats de cette investigation et la tendance moderne d'accroissement du poids de formatif. Il n'y a que quelques pourcentages relativement plus élevés (entre 10%—15%) et qui accordent une certaine importance au développement de la pensée (14,85% chez les étudiants des dernières années), à la culture des sentiments intellectuels (11,42% chez les élèves de la IX-e) et à la formation de la conception scientifique sur le monde (10,56% chez les étudiants des dernières années).

Pourtant ce pourcentage ne présente qu'une signification assez restreinte. D'autres composantes et objectifs, tels que l'éducation sensorielle et la formation de l'esprit d'observation, l'éducation de l'attention, de la mémoire et de l'imagination, ont été ignorés par de nombreux sujets ou ont réunis peu d'adhésions.

Les questions portant sur le rôle de l'école dans l'éducation intellectuelle ont emmené des réponses vagues et accidentelles. Très peu d'élèves mentionnent la contribution de l'école qu'ils viennent de terminer à la formation de leurs habitudes de travail intellectuel, au développement des processus psychiques cognitifs et de créativité, à l'impulsion des intérêts de connaître et des sentiments intellectuels, à la création d'une conception matérialiste dialectique concernant le monde etc.

Un pourcentage important d'élèves (19,80 de la IX-e et 16,10 de la XII-e) apprécient favorablement la contribution de l'école d'après l'activité et la qualité des professeurs, sans spécifier pourtant de quelle manière cette influence s'était exercée sur leur développement intellectuel.

Une situation similaire est offerte par les réponses à la dernière question, comme à toutes les quatres catégories de sujets et qui porte sur l'amélioration de l'éducation intellectuelle à l'école.

Les propositions des élèves sont d'ordre général et leur diversité nous fait supposer que les sujets n'ont pas réussi à en formuler de plus intéressantes soit à cause de l'insuffisance de leur maturation, soit à cause de leur faible connaisance des processus éducatifs.

Il est à remarquer que la liaison de la théorie à la pratique est proposée par un quart de deux catégories d'étudiants enquêtés, lesquels, probablement entrés dans l'enseignement supérieur se sont ressentis des suites défavorables d'un enseignement „trop théorique". Les réponses des professeurs, comparées aux hésitations constatées pour d'autres questions, ne satisfont que partiellement les exigences de l'éducation intellectuelle à l'école. Il est evident que faute d'un modèle clair, précis et détaillé de l'éducation intellectuelle qu'ils reçoivent, ont reçu ou sont en train de former, les sujets présentent assez peu de propositions qui sont d'ailleurs non argumentées et formulées au hasard.

Il ressort, par conséquent, que le tableau de l'éducation intellectuelle scolaire, tel qu'il s'est contourné d'après les données récoltées sur la base des questions posées et des observations effectuées, présentent des trous, des incohérences, des imperfections et des retardements par rapport à ce que devrait être le modèle contemporain de l'éducation intellectuelle scolaire.

Les réponses des élèves et des étudiants indiquent qu'ils n'ont pas été rendus *conscients* des objectifs et du sens du processus de l'éducation intellectuelle.

Dans le chapitre „Le perfectionnement de l'éducation intellectuelle" on indique les voies à suivre jusqu'au lancement de l'action de modernisation de l'éducation intellectuelle concernant l'assimilation des nouveaux objectifs.

Par conséquent, l'acquisition de la culture générale doit avoir à la base le contenu modernisé par la réalisation de l'accord entre la science contemporaine et les programmes et manuels scolaires, fournissant aux élèves des modèles supérieurs de raisonnement. A cela va contribuer aussi l'introduction de certaines disciplines de synthèse ; l'augmentation du poids des disciplines ayant une valeur fonctionnelle et opérationnelle toute particulière, ainsi que l'impulsion de l'étude individuelle et de l'activité créatrice, qui permettent de cultiver les talents et les aptitudes et de soutenir l'intégration socioculturelle des élèves, leur adaptation à la dynamique des professions. Quant à la restructuration de la technologie didactique, celle-ci commencera par les objectifs et conduira vers un système combiné et intégré entre les méthodes traditionnelles et les nouvelles, entre la télévision scolaire intégrée et l'instruction programmée.

L'éducation modernisée réclame de la part du personnel didactique de l'inventivité et de la compétence, de l'initiative et de la responsabilité. Dans la formation et le perfectionnement des enseignants il est nécessaire de tenir compte que ceux-ci doivent être également spécialistes et pédagogues de la spécialité.

La formation psycho-pédagogique accroît la valeur du maître. Cette préparation pourrait être réalisée après la fin des études universitaires, dans des établissements de type séminaire pédagogique. La dernière voie indiquée vise l'acte docimologique considéré dans toutes les circonstances et dans la perspective de l'éducation intellectuelle.

Dans le chapitre „Conception et programme de modernisation de l'éducation intellectuelle" sont esquissés le statut éthique et pédagogique de cette action, les facteurs et les coordonnées de la restructuration. Parmi ceux-ci, le principal facteur qui détermine et oriente l'action de modernisation de l'éducation intellectuelle en tant que processus c'est le développement de la science contemporaine. Mais le programme de restructuration de l'éducation intellectuelle doit commencer par son élément essentiel, *l'idéal éducationnel*, se déployer parallèlement à l'action de modernisation de tout l'enseignement et viser : les objectifs généraux différenciés par types, cycles et niveaux scolaires ; le contenu de l'enseignement ; la méthodologie didactique et la technique didactique, les formes d'organisation, méthodes, moyens techniques ; la technologie de la connaissance des élèves et la technologie de l'évaluation de leur préparation ; la formation et le perfectionnement du personnel enseignant.

La stratégie de l'application d'un programme exige des mesures scientifiques basées sur des recherches approfondies. Le rôle central revient, dans cette activité, à l'orientation et à la vérification du potentiel innovateur du personnel enseignant, à son information par un flux continu, bien selectionné et de haute qualité.

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

SOMMAIRE

Coli de tipar : 15,750

I. P. „Oltenia“ Craiova
Str. Mihai Viteazul nr. 4
Republica Socialistă România
Comanda 310/6557

Nu există tezaur mai prețios și mai sigur decît cel constituit din inteligențele bine formate, corect folosite și permanent susținute de un ideal de viață superior. Progresul social-cultural și soluționarea celor mai complicate probleme științifice sau tehnice depind astăzi atît de mult de capacitățile spirituale, de productivitatea gîndirii, încît ideea că investiția în om este cea mai rentabilă atunci cînd este bine organizată devine o convingere și începe să opereze în politica școlară.

GEORGE VĂIDEANU